



**Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)**

**A Produção do Conhecimento  
nas Letras, Linguísticas e Artes**

---

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

# A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-228-9

DOI 10.22533/at.ed.289190204

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.  
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Como o conhecimento é produzido? Onde se produzem conhecimentos? Qual a necessidade de produzi-los? Por que produzir conhecimentos na sociedade contemporânea? Quem são os autores que produzem os mais variados conhecimentos? Quais áreas do conhecimento são as responsáveis pela construção do próprio conhecimento? Responder todas essas questões significa propor uma reflexão discursiva e ampla.

O conhecimento é construído como propostas capazes de transformar as experiências dos sujeitos na sociedade. Produz-se conhecimentos nas academias, nas escolas e nos espaços não formais de ensino, porque a constituição do conhecimento estabelece-se com as propostas de letramento. A justificativa de produzir conhecimentos na sociedade contemporânea parte da necessidade de comunicação dos sujeitos com seus semelhantes.

Os falantes de Língua Materna são os responsáveis, autores e protagonistas na produção de conhecimentos, por isso não existe uma única área específica em que a formulação da ciência é estruturada, problematizada e proposta como ação reflexiva.

Esta Coleção traz ao leitor diferentes trabalhos das mais diversas áreas e estéticas. São trinta trabalhos que têm a finalidade de inserir os leitores nos mundos revelados por cada texto, porque cada textualidade é única, mas, ao mesmo tempo, plural por tornarem habitados os espaços comunicativos e interativos do texto como eventos de comunicação entre produtores, leitores e interlocutores.

A finalidade do primeiro capítulo enfoca um estudo do neologismo, demonstrando os neologismos criados como empréstimos linguísticos em diversas áreas. No segundo capítulo, as autoras discutem a organização das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás à luz das propostas da Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, a autora apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em 2014 sobre a consciência fonológica e os possíveis benefícios para o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

A discussão do quarto capítulo traz à tona as contribuições de Mikhail Bakhtin no ensino da linguagem, fazendo um breve passeio pelo Círculo de Bakhtin, demonstrando as fronteiras discursivas no trabalho com a linguagem. No quinto capítulo um estudo lexical de uma temática instigante é discutido. No sexto capítulo, a autora propõe um estudo investigativo a partir do gênero textual *charge* como proposta discursiva na rede social *facebook*.

No sétimo capítulo, as autoras discutem a leitura e a produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada de uma instituição federal mineira, analisando, sobretudo, a desenvoltura dos candidatos. No oitavo capítulo o ensino de língua, literatura e cultura parte da utilização do gênero textual *crônica* como instrumento de ensino e aprendizagem. O nono capítulo traz os resultados sobre a intertextualidade explícita a partir da utilização e discussão dos

verbos *dicendi*.

No décimo capítulo, a autora examina alguns casos em que a transmídia fora utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos livros produzidos. No décimo primeiro capítulo analisa-se o modo como a leitura é realizada pelo leitor, observando quais são os fatores determinantes para a interpretação e a compreensão de tirinhas na concepção pragmática. No décimo segundo capítulo é apresentada uma pesquisa em andamento que enfoca o estudo do léxico empregado nos livros didáticos de Português como Língua Adicional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras ocupam-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura integra a referida versão do documento. No décimo quarto capítulo, os autores investigam as práticas situadas de letramento na elaboração do procedimento sequência didática por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. No décimo quinto capítulo, dois motivos são apresentados pelo autor no que se refere às políticas linguísticas e na promoção do processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no Brasil.

No décimo sexto capítulo são relatados experiências e desafios da criação de um curso de Português – Língua Estrangeira, em Dar es Salaam, na Tanzânia. No décimo sétimo capítulo, as autoras trazem à discussão uma experiência de utilização de textos literários de autores brasileiros e latino-americanos, como Machado de Assis, Gabriel Garcia Márquez e outros no processo de ensino. O décimo oitavo capítulo discute a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que possibilita ao leitor desenvolver, de maneira reflexiva, a subjetividade.

No décimo nono capítulo, a autora estuda textos literários multimodais como viés de contribuição e de compreensão das possibilidades interpretativas. No vigésimo capítulo, os autores apresentam esforços investigativos parciais no campo da filosofia da linguagem, na perspectiva de uma abordagem bakhtiniana. Já no vigésimo primeiro capítulo há a realização reflexiva acerca da literatura que trata das questões discutidas em toda a reflexão.

No vigésimo segundo capítulo, a autora analisa registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas, polônês e ucraniano, faladas no interior do Paraná na relação com a identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos. No vigésimo terceiro capítulo são averiguadas questões inseridas no âmbito da dublagem/legendagem que surgiram em consequência do processo de tradução audiovisual do objeto deste estudo. No vigésimo quarto capítulo, a autora discute algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesas e ucranianas.

No vigésimo quinto capítulo, as autoras debatem um texto de Jean Paul Bronckart, da Universidade de Genebra. No vigésimo sexto capítulo, a autora estuda a carta

rogatória como linha tênue na tradução entre o Português Brasileiro e o Italiano. No vigésimo sétimo capítulo, as autoras discorrem sobre a linguagem cinematográfica e as Línguas de Sinais promovendo um paralelo entre a Cultura Surda e o gênero *cinema* como artefato cultural.

No vigésimo oitavo capítulo, a autora discute os processos de criação e produção das imagens em processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. No vigésimo nono capítulo são estudadas as estratégias de tratamento da afasia sob a perspectiva da neurolinguística discursiva e, no trigésimo e último capítulo da coletânea, os autores apresentam reflexões sobre o trabalho “Disponíveis”, ou seja, um conjunto de fotografias e vídeos em que se nota uma sequência de *outdoors* obsoletos presente ao longo de uma rodovia que liga as três cidades: Brasília – Distrito Federal, Alexânia e Anápolis – Goiás.

Todas as reflexões propostas no primeiro volume desta coletânea cumprem a finalidade de ensinar, comunicar e propor a interação dos sujeitos, na função de leitores e interlocutores dos textos. Assim, os votos direcionados aos investigadores desta Coleção são de que consigam ampliar os saberes e a partir deles estabeleçam as conexões comunicativas necessárias no exercício cidadão e linguístico das ciências da linguagem.

Ivan Vale de Sousa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A FORMAÇÃO DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS: NEOLOGISMOS	
Hendy Barbosa Santos	
Francisca Jacyara Matos de Alencar	
Elayne Sared da Silva Morais	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA	
Aline Rezende Belo Alves	
Jane Faquinelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>18</b>
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Fabiana Soares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
BAKHTIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA LINGUAGEM	
Ivan Vale de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
ESTUDO LEXICAL DE UM PROCESSO CRIME DE ESTUPRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – 1911	
Claudice Ferreira Santos	
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK	
Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902046</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>66</b>
LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA	
Claudia Alves Pereira Braga	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
LITERATURA BRASILEIRA COMO INTERAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Maria José Nélo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902048</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
O PAPEL DOS VERBOS DICENDI NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PONTOS DE UM <i>CONTINUUM</i> ARGUMENTATIVO	
Alcione Tereza Corbari Quézia Cavalheiro M. Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2891902049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>101</b>
O USO DA TRANSMÍDIA POR EDITORAS BRASILEIRAS: ALGUNS PROJETOS EDITORIAIS	
Camila Augusta Pires de Figueiredo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>110</b>
TIRINHAS: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO O MODELO PRAGMÁTICO	
Onici Claro Flôres Silvana da Rosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>124</b>
VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL	
Maryelle Joelma Cordeiro Carlos Antônio de Souza Perini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>136</b>
O CURRÍCULO PROPOSTO NA BNCC E A FORMAÇÃO EM LETRAS	
Taíse Neves Possani Elisa Isabel Schäffel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti Rosiene Omena Bispo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>154</b>
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS BRASILEIRAS E LÍNGUAS PARA FINS ACADÊMICOS: UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>165</b>
A FORMAÇÃO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TANZÂNIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS	
Jean Antunes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020416</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>174</b>
A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
Maria Aparecida de Castro Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>185</b>
A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	
Simone Aparecida Botega Andréa Portolomeos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>192</b>
A LITERATURA INFANTIL EM DIFERENTES SUPORTES: POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES E GERANDO POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS	
Verônica Coitinho Constanty	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020419</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>210</b>
A PALAVRA E A RELAÇÃO EU/OUTRO NA PRODUÇÃO DO SABER	
Antônio Matosinho de Sousa Júnior Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>218</b>
A MEMÓRIA DE TRABALHO E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM, EM ESPECIAL, DA LEITURA	
Lidiomar José Mascarello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>230</b>
A VOZ DO SILÊNCIO: REGISTRO DE LÍNGUAS ESLAVAS EM CEMITÉRIOS NO INTERIOR DO PARANÁ	
Luciane Trennephol Da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020422</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>244</b>
A TRADUÇÃO DAS ONOMATOPEIAS EM <i>SANZOKU NO MUSUME</i> , <i>RONJA</i> : MUITO ALÉM DO TIC-TAC	
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020423</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>257</b>
AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES NOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA NA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS - PR	
Vanessa Makohin Costa Rosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020424</b>	

<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>267</b>
BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART	
Érika Christina Kohle	
Stela Miller	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020425</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>280</b>
CARTA ROGATÓRIA: A TÊNUE LINHA TRADUTÓRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ITALIANO	
Karla Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020426</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>291</b>
CINEMA SURDO COMO ARTEFATO CULTURAL: LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E LÍNGUA DE SINAIS	
Halyne Czmola	
Kelly Priscilla Cezar Lóddo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020427</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>305</b>
CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI	
Rosana de Castro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020428</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>315</b>
DE QUE MODO A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O TRATAMENTO DA AFASIA	
Maristela Schleicher Silveira	
Maíra da Silva Gomes	
Maica Frielink Immich	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020429</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>324</b>
DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”	
Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda	
Vicente Martínez Barrios	
<b>DOI 10.22533/at.ed.28919020430</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>335</b>

## A FORMAÇÃO DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS: NEOLOGISMOS

### Hendy Barbosa Santos

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA  
Imperatriz - MA

### Francisca Jacyara Matos de Alencar

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA  
Imperatriz - MA

### Elayne Sared da Silva Morais

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA  
Imperatriz – MA

**RESUMO:** O léxico de uma língua vive em permanente expansão. Em face desta constante evolução, é importante saber as causas da formação de novos itens léxicos e quais os mecanismos utilizados nessa renovação lexical. Dentro desta perspectiva de expansão vocabular, o fenômeno neológico tem sido objeto de estudo de muitas investigações, que visam desde a descrição lexical até a planificação linguística. O presente estudo, de cunho bibliográfico, enfoca o estudo do neologismo, apontando os neologismos e empréstimos linguísticos em diversas áreas. Os neologismos são a amostra mais patente da mudança na língua, processo que passa muitas vezes despercebido pelos seus usuários – falante/escritor, leitor/ouvinte. No desenrolar deste processo de constantes mudanças, os neologismos vão caindo no uso comum, se

popularizando. Assim aconteceu com termos como *hipermercado*, *boia-fria* etc. O neologismo seria, então, uma palavra nova, forjada com o objetivo de responder linguisticamente a uma necessidade surgida no contexto social, algo que circula entre o caráter ilimitado da realidade a ser expressa e as limitações do sistema linguístico. Conforme Barbosa (1981), essa é, em realidade, uma característica intrínseca ao léxico, um conjunto de elementos efetivos, como também um potencial, um conjunto de virtualidades que podem enriquecer e mudar constantemente esse inventário. O vocabulário de qualquer língua é, de fato, enriquecido e mudado, o que garante a continuidade da existência da língua. Busca-se, desta forma, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em neologia, sua contribuição ou até mesmo confusão no que concerne ao estudo da formação de unidades lexicais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Léxico. Neologismo.

**ABSTRACT:** The lexicon of a language is constantly expanding. In view of this constant evolution, it is important to know the causes of the formation of new lexical items and the mechanisms used in this lexical renewal. Within this perspective of vocabulary expansion, the neological phenomenon has been the object of study of many investigations, that aim from the

lexical description to the linguistic planning. The present bibliographic study focuses on the study of neologism, pointing out neologisms and linguistic loans in several areas. Neologisms are the most obvious example of language change, a process that often goes unnoticed by its users - speaker / writer, reader / listener. In the course of this process of constant changes, the neologisms fall into common usage, becoming popular. So it happened with terms such as hypermarket, cold store, etc. The neologism would then be a new word, forged in order to respond linguistically to a need arising in the social context, something that circulates between the unlimited character of reality to be expressed and the limitations of the linguistic system. According to Barbosa (1981), this is in fact an intrinsic characteristic of the lexicon, a set of effective elements, as well as a potential, a set of virtualities that can enrich and constantly change this inventory. The vocabulary of any language is, in fact, enriched and changed, which guarantees the continuity of the language's existence. In this way, we seek to contribute to the development of neology research, its contribution or even confusion regarding the study of the formation of lexical units.

**KEYWORDS:** Language. Lexicon. Neologism.

## INTRODUÇÃO

O homem é, por natureza, um ser insatisfeito e criativo, cuja existência se encontra grandemente marcada pela busca de progresso e aprimoramento pessoal e coletivo. Em resposta a tais inquietações tipicamente humanas, o desenvolvimento da tecnologia, da ciência e das artes, as alterações nos costumes e nos relacionamentos - o que, em termos práticos, se traduz em novos objetos, processos, instituições, métodos e técnicas - precisam ser nomeados.

Nas últimas décadas, essa flagrante evolução alcançada em todos os campos do saber propiciou o surgimento de inúmeras unidades lexicais, criadas a fim de sintonizar a língua com a cultura.

Acompanhar de perto todo este espantoso desenvolvimento cultural tem sido uma missão cada vez mais problemática para dicionaristas e lexicólogos em geral, os quais, muitas vezes, não conseguem manter-se em dia com o progresso circundante, maior atualmente do que em qualquer outra época anterior.

O neologismo seria, então, uma palavra nova, forjada com o objetivo de responder linguisticamente a uma necessidade surgida no contexto social, algo que circula entre o caráter ilimitado da realidade a ser expressa e as limitações do sistema linguístico.

Fora do âmbito estritamente científico e tecnológico, a chamada língua comum igualmente apresenta necessidade de novas palavras. Conforme Barbosa (1981), essa é, em realidade, uma característica intrínseca ao léxico, um conjunto de elementos efetivos, como também um potencial, um conjunto de virtualidades que podem enriquecer e mudar constantemente esse inventário. O vocabulário de qualquer língua é, de fato, enriquecido e mudado, o que garante a continuidade da existência da língua.

Cotidianamente, os falantes se deparam com palavras novas a todo instante, mas nem se dão conta disso, pois, quase sempre, fazem uso automático das palavras, sem que reflitam sobre as mesmas. E não percebem que, muitas vezes, estas unidades com que formam enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por eles, exatamente no momento em que a necessidade apareceu.

A aceitação dos falantes, no entanto, já é um fato real e presente. Saber se um item lexical “existe” não é preocupação primordial dos usuários de um idioma, que, no dia a dia, estão mais interessados em comunicar ideias e transmitir pensamentos.

Dessa forma, essa pesquisa pretende focar o estudo da neologia das palavras, apontando os neologismos e empréstimos linguísticos utilizados em diversas áreas, bem como registrar alguns neologismos. Nesta perspectiva, construíram-se questões que nortearam este trabalho:

- O conceito e os processos de formação dos neologismos, classificando-os em fonológicos, sintáticos;
- A reflexão a respeito da importância dos neologismos em nossa língua: afinal, eles contribuem ou atrapalham?

No decorrer deste trabalho, tenciona-se mostrar que a criação de neologismos está alheia à vontade, e que os neologismos somente contribuem para o enriquecimento de nossa língua.

Dessa maneira, poderá mostrar que a necessidade é a força que impulsiona a fazer algo. Sempre que surgir alguma coisa nova que não tenha denominação será preciso criá-lo e, nesse momento, está criando-se neologismos, nas mais diversas áreas, pois somos uma nação dependente cultural e tecnologicamente de países com outra linguagem.

## DESENVOLVIMENTO

No processo da constante, gradual e lenta mudança linguística, a língua, reflexo das atividades humanas, perde e adquire novos termos. As palavras criadas para nomear as inovações nos diversos ramos da atividade humana (arte, técnica, ciência, política, economia etc.) são denominadas *neologismos* – do latim *neo* (novo), e do grego *logos* (palavra), como explica Carvalho: “Além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as modificações do mundo exterior e as mais diversas áreas do conhecimento” (1987, p. 9).

Os neologismos são a amostra mais patente da mudança na língua, processo que passa muitas vezes despercebido pelos seus usuários – falante/escritor, leitor/ouvinte. No desenrolar deste processo de mudanças constantes, os neologismos vão caindo no uso comum, se popularizando. Assim aconteceu com termos como *hipermercado*, *biologia*, *boia-fria* etc.

Segundo Câmara (1996), neologismos são inovações linguísticas que se afirmam numa língua, podendo ser vocabular e de construção frasal. Em regra geral, porém, são composições ou derivações novas, havendo, nestas últimas, acentuada preferência por certos prefixos. Os neologismos sintáticos resultam de uma criação estilística que se padroniza na língua ou de um estrangeirismo sintático.

Coutinho (1976) denomina os processos neológicos de intrínsecos – que se criam com recurso da própria língua – e extrínsecos – de importação estrangeira –, ou estrangeirismo, como será visto mais adiante neste estudo.

Alves (1990) apresenta os vários recursos que os usuários de uma língua utilizam para formar novos itens lexicais. Segundo a autora, os neologismos podem ser fonológicos, sintáticos e semânticos.

Os neologismos fonológicos supõem a criação de um item léxico cujo significante seja totalmente inédito e, por isso mesmo, é considerado raro em todas as línguas, tanto pela resistência na incorporação do que é tido como novo quanto pela decodificação pelo receptor, que nem sempre é obtida.

Quanto às criações onomatopaicas, costuma-se dizer que estão calcadas, também, em significantes inéditos. Contudo, não há arbitrariedade absoluta, já que a palavra criada se baseia numa relação com certos ruídos ou gritos que procuram reproduzir os sons de animais ou coisas. Alves (1990, p. 11) pontua que “a neologia fonológica é extremamente rara, podendo ser usada no intuito de provocar alterações no item lexical. É o caso, por exemplo, do emprego de ‘tuma’ em lugar de ‘turma’, ‘bebemorar’ em lugar de beber, comer e comemorar”.

Já os neologismos sintáticos prescindem a combinatória de elementos já existentes no sistema linguístico português. São denominados *sintáticos* porque a combinação de seus membros constituintes não está circunscrita exclusivamente no âmbito lexical, mas concerne também ao nível frásico.

Podem ser formados por:

**a) Derivação prefixal:** anticonjugal, sem-terra, sem-teto, pró-futuro, vice-presidente, ex-presos, super-herói, superfaturar, hiperinflação, megacomício, pré-carnaval, semifracasso, autoescultura, antipoluição, ultrassonoros, anti-inflacionário.

**b) Derivação sufixal:** argentinização, concertação, chateamento, recreador, tropicalidade, judaicidade, historicável, vulgarizar, civilizadamente, pacotão, idiotizante, sanguebrás.

**c) Composição:** enredo-denúncia, operação-desmonte, político-galã, cinco-em-um, um cinco estrelas, papamóvel, camelódromo, sambódromo, fumódromo, meio-corpo, farmácia de manipulação, crimes de colarinho-branco, licença-paternidade.

Bechara (1990) postula que o prefixo empresta ao radical uma nova significação. Agrega-se a verbos, adjetivos e substantivos. O prefixo tem força significativa, pode ter formas livres, ou seja, possui existência independente na língua. Já o sufixo não tem curso independente na língua, chamado, portanto, de forma presa. O sufixo, em geral, altera a categoria gramatical do radical de que sai o derivado, embora isso não

ocorra sempre.

A incorporação de palavras novas em nosso vocabulário traz à tona uma discussão acerca do papel desses vocábulos dentro do universo da língua. Mas, afinal, qual a importância dos neologismos?

Na verdade, esse é o grande tema em questão, cujos aspectos vêm apontando opiniões diferentes e divergentes. Na medida em que os gramáticos e estudiosos da norma culta da fala e da escrita defendem a “pureza” da língua e a sua inerência à própria origem, os estudiosos da ciência da linguagem – linguistas – expõem seu contraponto ao argumentar a respeito do dinamismo da língua e da sua necessidade de se transformar.

Para alguns gramáticos, os neologismos são sinais de empobrecimento e deturpação da língua, um fator de distanciamento da fala e escrita padrão que preservam. Barreto (2000), antigo gramático brasileiro, representou muito bem esse ponto de vista, que ainda repercute hoje entre esses profissionais. Alves dizia que os neologismos

não arguem mais das vezes senão ignorância da língua por parte de quem deles se serve. Ou porque não saibam usar das palavras sem toda a eficácia e pureza do seu significado, (...) acusam-na de pobre ignorando-lhe os tesouros (...). Tal é o verdadeiro atentado contra a pureza, tal é o verdadeiro neologismo (2000, p. 45).

A opinião de Barreto, considerada hoje radicalismo feroz, ainda retoma os neologismos, caracterizando-os como “barbarismos”, advindos do “desconhecimento dos recursos da língua por parte dos escritores medíocres” (2003, p. 78). Essa postura, entretanto, é abrandada pelos gramáticos atuais, que adotam uma posição mais diferente em relação a de seus antecessores.

Em entrevista ao *Jornal do Brasil* (16/07/2002), perguntou-se a Evanildo Bechara – um dos maiores e mais respeitados normativos da atualidade, autor da *Moderna Gramática Portuguesa* – quais eram, em sua opinião, os maus-tratos mais comuns à língua hoje. Respondeu Bechara:

Os neologismos inicialmente provocam alguma estranheza. (...) Esse uso abusivo é um empobrecimento, uma vez que põem na cristaleira da língua todos os outros verbos que deveriam ocupar os lugares que lhe eram devidos. (...) Esses neologismos podem pegar. Mas, a princípio, parecem estranhos (2002, p. 20).

Afora as posições mais ou menos radicais, há uma questão que é de consenso geral entre gramáticos e demais combatentes do defloramento da língua: o abuso desnecessário de estrangeirismos. Originando até mesmo um projeto de lei - aprovado no Congresso Nacional em 2001, de autoria do deputado Aldo Rebelo (PCdoB/SP) - sobre a luta contra a incorporação excessiva de palavras estrangeiras, basicamente referindo-se ao idioma Inglês.

O eminente político é autor de um projeto que prevê a proibição do uso de palavras estrangeiras na comunicação oral ou escrita. Mais uma vez uma questão linguística é levantada dentro da política; uma questão bastante pertinente, pois, de

fato, merece muita atenção, não apenas de linguistas, mas da sociedade em geral. Contudo, o grande problema de se levantar uma querela desse tipo em torno da língua é o mesmo encontrado em qualquer problema relacionado ao ser humano: haverá sempre um lado que discordará. No caso do projeto do deputado Aldo Rebelo, há uma questão linguística *versus* política, e ambas se tornando uma questão social. É muito importante ter em mente os dois lados da polêmica para se contrapor as opiniões e começar a pensar nesse grande problema, que é o que, tecnicamente, é chamado de empréstimo linguístico na língua portuguesa do Brasil ou simplesmente “estrangeirismo”. Aliás, não se trata exatamente de um problema, mas de um fato que ocorre com qualquer língua. A questão é que, só depois da proposta do deputado Rebelo, a sociedade brasileira começou a compreender uma questão linguística óbvia: uma língua jamais congela no tempo, pois está em perpétua mudança, assim como o próprio ser humano.

Esse fenômeno expõe a dimensão da influência norte-americana sobre a nossa cultura. O contato com o idioma por meio da informática e do consumo das marcas importadas, em geral, vem criando um vocabulário cada vez maior de palavras adaptadas ou adquiridas. Além disso, a mídia (novelas, propaganda, jornais etc.) contribui para a difusão de novos termos, pois fixam as novas palavras em nosso cotidiano, argumentando que os estrangeirismos causam uma melhor repercussão, atraindo mais a atenção do espectador-consumidor.

Linguistas defendem os neologismos como um fenômeno de evolução e aperfeiçoamento da língua, que é dinâmica e necessita transformar-se constantemente. Bechara (1990) afirmam que “em decorrência do progresso científico e tecnológico, há necessidade constante de criação de neologismos que expressem com exatidão novas descobertas, novos fatos e novos conceitos”. E, com os avanços científicos e tecnológicos constantes, próprios do mundo moderno, essas criações lexicais passam a ser frequentes nas linguagens especiais, mais particularmente nas terminologias técnicas e científicas, nas quais as novidades surgem diariamente.

O que se percebe, então, é que as terminologias técnicas e científicas são, em grande parte, responsáveis pelo enriquecimento do léxico de uma língua. A respeito dessas “cumplicidade” entre a língua e a ciência/tecnologia, Barbosa, afirma que

uma língua de cultura moderna, necessariamente científica e técnica, não deve ver na neologia lexical apenas um mal inevitável. E a primeira condição a partir da qual o idioma pode permanecer um instrumento de comunicação nacional, mesmo internacional, e não ser apenas uma língua viva. Deve até considerar a criatividade lexical como parte responsável pela sua riqueza imediata, como sinal evidente de sua vitalidade. (*apud* ALVES, 1984, p. 119).

A criação lexical é certamente o reator que ativa a evolução linguística, pois, em razão de sua permeabilidade às mudanças da sociedade, vive como ela, em constantes transformações. O fenômeno não ocorre apenas em nossa língua, mas em todas aquelas que, direta ou indiretamente, sofrem influência externa, seja pela importação de outras culturas, seja pela dependência econômica a outro país.

Para conter o incontrolável de termos novos de outras línguas, é benéfico comprovar antecipadamente se não há em nosso léxico a palavra equivalente, e, nesse caso, é indispensável sua correta adaptação morfológica; do contrário, é preferível utilizar-se, por empréstimo, da palavra no idioma de origem, o que evitará uma tradução incoerente com a matriz da palavra.

Apesar das diferenças de pontos de vista, levávamos uma questão cuja resposta ficará a critério de cada um, mas não pela simples busca unicamente. Em prol da nossa língua, recurso tão importante e particular de nosso povo, perguntamos: Num país tão grande como o Brasil, com tantas variedades culturais que vêm de dentro e de fora, com tanta riqueza e, ao mesmo tempo, tanto preconceito cultural, será que é possível frear o nascimento de um neologismo?

Jamais poderemos frear ou parar com o nascer dos neologismos, pois a necessidade é a força que nos impulsiona a fazermos algo, e toda vez que essa necessidade surgir, independente de qual área for, será suprida e neologismos, criados. Vivemos em um país que é dependente cultural e tecnologicamente, e os países dos quais depende possuem uma cultura e linguagem totalmente diferentes da nossa. Sempre haverá invenções que irão necessitar de novos nomes, ou seja, neologismos, principalmente na área tecnológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua falada é viva, dinâmica e mutável. Sua existência depende da comunicação entre os seres humanos e, portanto, é submissa a eles. O português, como se conhece hoje, nada mais é do que o resultado de inúmeras e sucessivas transformações de uma língua falada há muito tempo. Transformações estas que estão relacionadas, dentre outros fatores, à influência externa de outras línguas e à adoção de novos significados para palavras já existentes.

Este processo de formação de novas palavras (neologismos) sempre existiu e sempre existirá, pois, a mesma proporção que há de dinamismo na relação comunicativa entre os falantes de uma língua, há na transformação (ou evolução) dessa língua.

Seja pela consagração de uso de uma gíria, seja pela necessidade de se denominar uma tecnologia recém-criada, seja por uma nova atribuição de sentido dada a uma palavra, os neologismos existem porque são inevitáveis.

Alguns argumentam sobre o lado negativo, censurando o uso abusivo de neologismos. Outros pensam nos aspectos positivos e nos usos de neologismos sem quaisquer limites ou restrições. Enquanto as opiniões de gramáticos e linguistas divergem, o tempo continua a passar, o mundo segue sua existência, neologismos vão surgindo.

Assim, concordando com Pereira (1932, p. 188), “o léxico de todas as línguas vivas é essencialmente móvel. Filha do homem, a palavra reflete-lhe o destino: como

ele nasce, vive, transforma-se, adocece, morre e, até, ressuscita”.

## REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade**: processo do neologismo. São Paulo: Global Editora, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª. Rio de Janeiro: Luciana, 1990.

CÂMARA, Jr. J. Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Nelly. **O que é neologismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática histórica**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1932.

\_\_\_\_\_. *Empréstimos Linguísticos*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

## ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

**Aline Rezende Belo Alves**

Instituto Federal de Goiás  
Departamento de áreas acadêmicas  
Senador Canedo – Goiás

**Jane Faquinelli**

Instituto Federal de Goiás  
Departamento de áreas acadêmicas  
Senador Canedo – Goiás

**RESUMO:** O objetivo geral desse artigo é discutir a organização das práticas de ensino da Língua Portuguesa (LP/EM) no Ensino Médio do IFG - Senador Canedo partindo da fragmentação da disciplina pelo livro didático (LD) e comparando com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Realizada no primeiro semestre de 2018, esta pesquisa é uma Análise Documental realizada sob a luz da Análise do Discurso de Linha Francesa. Bakhtin (1999, 2011), Pêcheux (2006) e Foucault (2003, 2008) entre outros, fornecem subsídio teórico. Sob a percepção de que texto é a materialização do discurso, o LD Português: Contexto, interlocução e sentido (M. L. M. ABAURRE, M. B. M. ABAURRE, M. PONTANARA, 2016) e a BNCC (2018) são documentos constituintes do corpus analisado. Considerando as condições de produção dos textos e as funções enunciativas envolvidas no

processo de interlocução entre as vozes oficiais do governo e ambiente escolar. O LD revelou-se como objeto discursivo sócio historicamente constituído atravessado por discursos diversos, material de apoio, fonte de pesquisa e dispositivo de controle a serviço do poder do estado sobre as práticas escolares. A BNCC atualiza o discurso oficial definindo as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes mesmo o documento propondo-se apenas a orientar a (re) definição de currículos e propostas pedagógicas que devem ser construídos por cada rede de ensino e/ou escola e deixando facultado à escola a sequência e seriação dos conteúdos necessários para adotar e desenvolver práticas de leitura, escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Língua Portuguesa. Discurso. BNCC. Livro Didático.

**ABSTRACT:** The main goal of this article is to discuss the organization of the teaching practices of the Portuguese Language in IFG - Senador Canedo in High School level. starting from the fragmentation of the discipline by the textbook and comparing with the proposals of the *BNCC* (National Curricular Common Base) Held in the first half of 2018, this research is a Document Analysis carried out under the French Line Discourse Analysis theory. Bakhtin (1999, 2011), Pêcheux (2006) and Foucault (2003,

2008), among others, provide theoretical support. Under the perception that text is the materialization of the discourse, the textbook, *Português: Contexto, interlocução e sentido* (M. L. M. ABAURRE, M. B. M. ABAURRE, M. PONTANARA, 2016) and the BNCC (2018) are the documents that constitutes the corpus analyzed. Considering the conditions production conditions of the texts and the enunciative functions involved in the interlocution process between the official voices of the government and the school environment, the textbook was revealed as a discursive object historically constituted and crossed by a diversity of discourses, support, source of research and a powerful state control device on the scholastic practices. The BNCC updates the official discourse defining the essential learning to be guaranteed to the students even though the document proposes only to guide the (re) definition of curricula and pedagogical proposals that should be built by each school and / or school network. The sequence and serialization of the contents necessary to adopt and develop reading, listening, text production and linguistic and semiotic analysis is due to the school.

**KEYWORDS:** Teaching. Portuguese language. Speech. BNCC. Textbook.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da Análise Documental realizada sob a luz da Análise do Discurso de Linha Francesa, com o objetivo de discutir a organização das práticas de ensino da Língua Portuguesa (LP/EM) no Ensino Médio partindo da fragmentação da disciplina pelo livro didático (LD) e comparando com as propostas da Base Nacional Comum Curricular- BNCC - 2018. Realizada no primeiro semestre de 2018, esta pesquisa utiliza-se das reflexões teóricas de Bakhtin (1999, 2011), Foucault (2003, 2008). Pêcheux (2006) e Travaglia (2005) entre outros como base epistemológica. O Corpus a ser analisado é composto por dois textos: o LD adotado pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Senador Canedo, da coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido* (M. L. M. ABAURRE, M. B. M. ABAURRE, M. PONTANARA, 2016) e a BNCC (2018).

A fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa (LP) é claramente evidenciada ao se refletir a respeito das formas que práticas de ensino de língua materna, estruturadas a partir das bases: gramática, leitura, redação, vocabulário (segundo Travaglia, 2005) e, ainda, Literatura. Essas bases estão presentes tanto na formação de professores de língua materna como na amplitude das ementas dessa disciplina nas mais diversas instituições de ensino médio do país que optam por dividi-las em diferentes disciplinas: Literatura, Redação e Português. No entanto, a concepção de ensino de LP com conteúdos integrados é base de estudos e pesquisas de muitos autores no contexto brasileiro. Como será visto ao longo deste artigo, essa forma de ensino coaduna também com a visão dos últimos documentos “construídos” via MEC, inclusive a BNCC, a qual é foco de nosso estudo.

Para analisar e aprofundar a análise do corpus e as discussões comparativas a

respeito da organização das práticas de ensino da LP/EM propostas LD e BNCC alguns preceitos teóricos básicos, nos quais as considerações são ancoradas, tais como, a compreensão conceitual de texto, discurso, condições de produção são retomados inicialmente. Em seguida, é feita a análise discursiva do corpus que permite descrever e comparar os enunciados considerando as funções enunciativas envolvidas na enunciação e as condições de produção dos dois enunciados constituintes do corpus.

## TEXTO, DISCURSO, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FUNÇÕES ENUNCIATIVAS

O termo **texto** aqui se refere a um evento interativo que aciona o conhecimento pré-construído pelo leitor, em um processo de coprodução (coautoria em vários níveis). O termo texto interessa, aqui, como materialização do discurso constituído por várias vozes, não podendo ser reduzido à sua materialidade linguística. Daí ao conceituar **discurso**, não se pode compreendê-lo apenas como a unidade que ultrapassa a frase, nem como a expressão verbal da linguagem. Faz-se necessário partir da dimensão bakhtiniana, para a qual o discurso não é individual, mas sim uma produção resultante da relação com outros discursos e entre sujeitos (BAKHTIN, 1999).

Para Bakhtin, o **discurso** é construído por meio de um processo que envolve a compreensão e a capacidade responsiva dos sujeitos em constante relação com as estruturas sociais e é de natureza dialógica, pois um se constitui por meio do outro, absorve os dizeres sociais. O discurso faz surgir sentidos em uma situação de enunciação por meio da linguagem, que é dialógica considerando as funções exercidas pelos participantes da enunciação. O sujeito, por sua vez, é constituído pelas condições sociais, entrecruzadas por diversas vozes que enunciam e traduzem valores do cotidiano (ideologia), estabelece relação entre o sujeito e o contexto sócio histórico, constitui sentido e possibilita a discursividade do texto determinando assim, na concepção de Pêcheux (2006), suas condições de produção.

A importância do pré-construído, o reconhecimento da formação discursiva a que se filia e em que condições que um texto foi produzido e enunciado são determinantes para a sua leitura e interpretação. Portanto, é necessário que seja observado quem é o enunciatário, qual sua função social e a que sistema de regularidades e dispersões ele se filia. Somente considerando esses aspectos, o enunciatário será capaz de atualizar o significado do enunciado. A formação discursiva a que o leitor e o autor do texto pertencem determinará o significado do texto como um todo permitindo perceber a polifonia em um texto.

A presença de várias vozes sociais, polifonia, em um mesmo texto faz a prática de leitura discursiva tornar-se necessária, a fim de compreender os discursos que estão sendo enunciados e definidos pelo “diálogo”, seja entre os interlocutores, seja com outros textos, independentemente da linguagem utilizada. Abordar um texto discursivamente, e não linguisticamente, faz transparecer outras vozes, tanto de outros

textos quanto de outras funções enunciativas, que o atravessam. Além da percepção das vozes que atravessam e compõem texto, a leitura discursiva ainda permite a compreensão de que interpretação e a significação do texto contam com a capacidade de expressão e interpretação dos interlocutores, enunciador e enunciatário e que este é a materialização de um discurso por meio de um enunciado.

## **HISTORICIDADE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CORPUS: LIVRO DIDÁTICO E DA BASE CURRICULAR NACIONAL**

Entender as condições de produção do corpus, que tem por finalidade padronizar o trabalho educacional no país é extremamente importante, pois, ajuda a compreender a ideologia circulante de maneira crítica e pertinente, contribuindo para a reflexão acerca da construção de cidadãos ativos e críticos e para a formação integral de nossas crianças e jovens.

Um olhar mais atento para o LD permite observar que nele está contida a forma de uma cultura de olhar para a sociedade e os eventos que nela se dão. A escolha dos conteúdos e a forma de apresentá-los não são feitas aleatoriamente. Há uma lógica que obedece aos discursos que atravessam a sociedade para qual ele foi produzido. Dentre esses discursos, destacam-se os discursos editoriais, comerciais e educacionais, por ser um objeto a ser produzido e comercializado pelas editoras para ser consumido no ambiente escolar (ALVES, 2016).

A existência e uso do **Livro Didático**, primeiro texto enunciativo componente do corpus, surgiu em resposta a uma demanda social em função de novas condições sócio históricas do ensino no país. O surgimento de uma nova classe social, o professor profissional, além da possibilidade do exercício da profissão traz consigo novas necessidades. Mesmo tendo suas condições de produção iniciais datadas entre as décadas de 50 e 60, é somente na década de 1970 que o LDP se estabelece como é conhecido hoje. É em função da preocupação com a qualidade do ensino e do material adquirido instaurada pelas constantes denúncias, nas pesquisas da década de 80 e início dos anos 90, do século XX, que o governo federal assume o papel de comprador e distribuidor do objeto para as escolas públicas brasileiras por meio do PNLD.

Resultado de todo um processo histórico, o LDP do século XXI é um gênero historicamente datado e que atualmente é visto hoje como um objeto utilitário da sala de aula, produzido com o objetivo de auxiliar o ensino de um determinado componente curricular e construtivamente compostos por diversos gêneros. Anteriormente ao surgimento do LD, até a década de 1950, o ensino era feito com auxílio de materiais de apoio apenas. No caso de LP, o ensino era feito por meio de cartilhas, livros de leituras, seletas, antologias e as gramáticas que eram escritas por profundos conhecedores da língua formal.

Atualmente, os LDs são produzidos por professores, profissionais com formação acadêmica, assistidos por profissionais da área de editoração que devem seguir orientações dos órgãos oficiais. A sua produção não é feita de forma aleatória. O MEC – Ministério da Educação - órgão regulador responsável pelo ensino no país, estabelece alguns parâmetros e princípios para a produção do livro didático no Brasil por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disposto na Resolução/CD/ FNFE nº 42, de 28 de agosto de 2012, este programa, além de adquirir e distribuir o LD para todas as escolas públicas brasileiras, é responsável por determinar os princípios norteadores da produção do LD no Brasil.

A associação da produção do material didático à política governamental é evidenciada pela vinculação da produção do LD nacional aos parâmetros estipulados por editais lançados pelo governo para sua adoção e compra. Assim, por meio de documentos que regulamentam o processo de aquisição do LD, o governo federal passa a regular e controlar, ora de forma centralizada, ora de forma parcialmente atribuída a professores universitários (Guias de avaliação), mas sempre está sob a tutela do Estado como normatizador e comprador deste objeto de comércio.

**A Base Nacional Comum Curricular**, segundo texto enunciado componente do corpus, tem como principal objetivo definir os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, é enunciada a necessidade de uma BNCC. Desde então, foram executados vários processos de pesquisa, de estudo e de escrita para se chegar a um texto que, atualmente, ainda não está totalmente formatado.

Vários documentos materializam a voz oficial desde 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), as *Orientações educacionais complementares aos PCN* (2007), as Diretrizes Curriculares que, em 2010, reforçam a necessidade de uma BNCC a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas...” (p. 67). Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) delimita as diretrizes do ensino de 2014 a 2024. Somente em 2015, o MEC inicia a condução do longo processo de construção da BNCC juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o apoio do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Desde então, várias versões têm sido elaboradas com a participação das vozes oficiais e pela comunidade acadêmica em uma cooperação dialógica entre as vozes. A primeira versão, produzida entre setembro de 2015 a março de 2016, foi realizada por meio de consulta pública online e recebeu em torno de 12 milhões de contribuições, número esse contestado por algumas pesquisas (Participação e participacionismos na construção da BNCC. Fernando Cássio, 02/12/2017). A segunda versão foi construída por meio de seminários estaduais organizados pelo Consed e Undime e com a

participação de professores, gestores e especialistas, e se materializou em maio/2016. Reuniram-se mais de 9 mil sugestões. A terceira versão, revisada pelo MEC a partir das versões anteriores, foi entregue ao CNE no dia 6 de abril de 2017. A BNCC foi homologada por meio da Portaria nº 1.570 de 21/12/2017, publicada no D.O.U., seção 1, p. 146.

Contudo, o processo de construção da BNCC foi e é objeto de inúmeros debates, reportagens, e também pesquisas que buscam esclarecer as diversas faces da construção desse documento. A última versão da BNCC, Ensino Médio, foi entregue pelo MEC ao CNE somente dia 03/04/2018, após haver profundas alterações nas políticas públicas que envolvem a educação pública no país e investimentos nela feitos.

Desde abril, o documento é alvo de análise e debate entre especialistas e possíveis audiências públicas visando a participação da sociedade na construção da Base, discurso proferido pelo MEC e demais instituições governamentais, autoras e coautoras do referido documento (Dados obtidos por meio de pesquisa em sites diversos: movimento pela base, nova escola, entre outros). Apesar de construído pela participação de um número alto de profissionais apresentando um caráter democrático e participativo da sociedade na formulação e publicação da Base, há discursos contestativos sobre esse fazer, como o da ANPED que, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma BNCC.

## ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

O LDP, inicialmente criado para auxiliar e simplificar a atuação dos professores, quando observado sob um olhar mais atento, permite afirmar que sua essência vai além de um objeto utilitário da sala de aula. A apropriação da concepção da significação Bakhtiniana, aponta para o fato que o LDP é também um signo constituído de um caráter ideológico, fonte de referência e estudo, transmissor de conhecimento e discursos que circulam pela sociedade.

Já no índice do LD analisado fica evidenciado a percepção de que a disciplina LP não é uma, pois seu conteúdo é dividido em três áreas: Literatura, gramática e Produção textual. Na área da “Literatura” a obra desenvolve o fenômeno literário sob uma abordagem historiográfica, prevalecendo a ideia de dependência cultural. Fica perceptível a preocupação em apresentar textos materializados em outros tipos de linguagens, semioses, como a pintura. No entanto, o contato com os textos literários se dá por partes como forma de exemplificar o que foi exposto na teoria, apresentando sempre partes de um todo.

Na parte denominada “Gramática”, exploram-se, várias dimensões discursivas da linguagem e as relações morfossintáticas entre palavras e orações. Em toda a coleção

há a construção de sentidos e os efeitos provocados por diferentes recursos linguísticos, textuais e contextuais. Não há utilização de textos literários na exemplificação dos tópicos gramaticais e não há alusão ao conteúdo literário ou de produção de texto. Os exemplos utilizados tanto para explicação quanto para avaliação da compreensão do conteúdo gramatical são predominantemente textos publicitários, tirinhas ou trechos de revistas. São raros os fragmentos retirados de textos literários.

Na parte “Produção de Texto”, diversos gêneros são trabalhados. Por meio da análise dos gêneros, os tipos de texto são explorados. Há ainda propostas de produção escritas que são antecedidas por explicações e exemplificações dos gêneros com comentários sobre sua estrutura, contexto de circulação, interlocutores previstos. Logo, os textos utilizados como exemplos dificilmente são literários, uma vez que os gêneros trabalhados nesta parte são gêneros com função utilitária. Os gêneros literários são reservados para serem trabalhados na parte de literatura. Portanto, observa-se que o LD divide, didaticamente, o ensino da Língua Portuguesa em três áreas distintas sem a preocupação de integração e inter-relação entre as três áreas.

ABNCC (EM, 2018), no entanto, conforme estabelecido pela LDB, está organizada por áreas de conhecimento que têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo ao se buscar compreender e transformar a realidade complexa que se apresenta fora do ambiente escolar, evidenciando a vontade de unicidade não apenas da disciplina LP, mas de todas as disciplinas que trabalham com linguagem. No documento é enunciado que ela não se constitui no currículo, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, considerando que os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, conforme as necessidades de formação e aspirações dos estudantes de cada região.

Ao apontar a necessidade de integrar dois ou mais componentes do currículo e das diferentes linguagens, sinaliza o oposto à manutenção das divisões de componente curriculares, como é feito no ensino de Língua Portuguesa pelos livros didáticos. Demonstra ainda a preocupação em auxiliar na construção da autonomia do estudante pela utilização de diferentes práticas, não só da Língua portuguesa, mas também de diferentes linguagens simultaneamente, explicitando ainda a necessidade de estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Ainda, de acordo com o referido documento, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório e “[c]abe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc” (p.470).

A organização integralizadora proposta pela organização do ensino por áreas de conhecimento sinaliza o oposto à criação e manutenção de divisões de componentes curriculares em subáreas. Sem que essa integralização despreze os saberes historicamente construído (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Na realidade, a BNCC ressalta a necessidade de o jovem intensificar sua capacidade intelectual e expressiva de forma condizente com seu grupo social que é marcado por “questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida” e “por contextos culturais e sociais diversos” ampliando “sua participação na vida pública e na produção cultural”, p.473. Em consequência necessitam de habilidades e competências que contribuam para o desenvolvimento de produções que combinem linguagens e diferentes modos de estar juntos requerendo da escola conteúdos necessários para realizar a proposta de adotar e desenvolver práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística e semiótica de maneira integrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma discussão limitada a algumas páginas mostrou-se insuficiente para apresentar todas as discussões e reflexões necessárias em relação às práticas de ensino da LP/EM no IFG/SC em função das idiossincrasias que envolvem o corpus deste artigo e complexidade do assunto. No entanto, é possível apontar que o LD é um instrumento de capacitação para o exercício de cidadania, escolha e liberdade além de um instrumento de produção de conhecimento e de poder, carregando traços da cultura em que foi produzido e apresentando conhecimentos considerados necessários para o desenvolvimento de um aluno cidadão. No entanto, mesmo tendo assumido um papel social mais abrangente e trabalhando outros códigos de linguagem como a pintura e a fotografia, LDP analisado ainda não consegue tratar a língua portuguesa como uma no processo de ensino aprendizagem, como sugerido pela BNCC.

Este documento não sugere apenas a integração das subáreas da LP, mas também de outros códigos e linguagens. É necessário que o próprio professor constitua relações entre as sub áreas e as linguagens, como é a proposta curricular do IFG- SC que apresenta uma realidade em que a LP-EM deve ser dividida apenas em LP I, II e III, nos três anos do Ensino Médio Integrado Integral. Assim, ensino da disciplina de LP deve engloba todas as subáreas e conteúdos possíveis: gramática, leitura, redação, vocabulário e literatura, como sugerido pela BNCC.

Como apontado por Travaglia, 2005 o ensino de LP com objetivos de “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)” à qual “implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual” (p. 17). Essas competências traduzem-se na capacidade de manusear a língua adequadamente aos diversos ambientes e contextos de produção em que um usuário pode estar inserido e se inserir ao longo de sua vida familiar e social. Busca-se portanto, produzir, compreender, adequar e distinguir a diversidade de enunciados tratando a LP em sua unicidade, como sugerido tanto no texto da BNCC quanto no currículo do IFG-Câmpus Senador Canedo.

No entanto, a proposta da BNCC parece apontar para a necessidade de uma

maior integralização curricular. Mesmo tendo como prática o ensino de LP sem subdivisões em gramática, literatura e produção textual, como proposto pelo LD adotado, ainda não há um diálogo maior com outros componentes curriculares, exceto com a disciplina história ao trabalhar a literatura sócio historicamente situada, o que indica a necessidade de continuidade de uma prática pedagógica reflexiva na busca por caminhos para uma maior integração curricular com outras disciplinas.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M., ABAURRE, M. B. M., PONTANARA, M. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ALVES, A.R.B. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5803>
- ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf). Acesso em: 02 de jul. 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. Resolução/CD/ FNFE nº42, de 28 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fnfe.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>. [acesso: 10 set. 2014]
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 de julho de 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/resol\\_federal\\_04\\_14%20DCN.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/resol_federal_04_14%20DCN.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.
- CÁSSIO, F. L. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Curricular Comum. Nexa, 02 dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/participacao%20e%20participacionismo%20na%20construcao%20da%20base%20nacional%20comum%20curricular.pdf>> Acesso em 31 maio 2018.
- ECO, H. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. De Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MOVIMENTO PELA BASE COMUM. Linha do tempo. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 18 abr. 2018.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 31- 76.
- SPINELLI JR., R.; CÁSSIO, F. L. **A BNCC segundo a consulta pública e a consulta pública na BNCC**. In: XI Encontro Nacional de Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/bncc/a%20bncc%20segundo%20a%20consulta%20pública%20e%20a%20consulta%20pública%20na%20bncc.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Fabiana Soares da Silva**

Universidade de Santa Cruz do Sul e Instituto  
Federal Sul-Rio-Grandense  
Santa Cruz do Sul/RS e Santana do Livramento/  
RS

**RESUMO:** Este capítulo apresenta um recorte de um estudo realizado em uma dissertação de Mestrado (SILVA, 2014). Assim sendo, será realizado um breve percurso em torno de algumas pesquisas desenvolvidas acerca da consciência fonológica e seus benefícios para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase na língua espanhola. Para tanto, o referido estudo parte do pressuposto de que falantes nativos do português, quando expostos ao ensino formal do espanhol, costumam encontrar dificuldades para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas de ambas as línguas (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência Fonológica; Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Língua Espanhola como Língua Estrangeira.

**ABSTRACT:** This chapter includes a study's fragment done in a Master's degree dissertation (SILVA, 2014). Thus, it is going to be done a brief path around some developed researches

about phonological awareness and its benefits for teaching and learning foreign languages, emphasizing the Spanish language. Therefore, the referred study starts from the assumption that the Portuguese native speakers, when exposed to the Spanish formal teaching, tend to find difficulties recognizing the differences between both languages' phonological and allophonic possibilities (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

**KEYWORDS:** Phonological Awareness; Teaching and Learning Foreign Languages; Spanish language as a Foreign Language.

### 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais no Brasil têm aumentado de forma significativa. Tal crescimento pode ser justificado, primeiramente, pela globalização, isto é, pela aproximação entre os mais diversos países, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político, uma vez que qualquer pessoa pode ter acesso a informações sobre qualquer lugar do mundo, a qualquer hora e sem precisar sair de casa, assim como a facilidade que os sujeitos têm hoje para se deslocar, podendo ir de um extremo a outro do planeta em questão de

horas. De acordo com Leffa (1999), saber uma língua nos dias atuais é sinônimo de informação e, por consequência, a língua passa a ter uma grande importância no que se refere às mudanças que estão ocorrendo no mundo da informação. Nesse mesmo sentido, Day e Savedra (2015, p. 561) sustentam que “conhecer línguas, portanto, é condição (...) não apenas para uma ampla acessibilidade ao conhecimento instituído, formalizado ou não, mas também às possibilidades de construir novos conhecimentos através do contato, da interação, das ciências”, os quais sempre perpassam pelo conhecimento linguístico.

No âmbito acadêmico-científico, o aumento no interesse por temas relacionados aos processos de aprendizagem pelos quais passam os aprendizes de línguas pode ser atestado por meio do grande número de publicações (livros, artigos, dissertações, teses, ensaios...), e também de eventos abrangendo diferentes enfoques linguísticos. Todavia, muitos dos estudos realizados no Brasil ainda são incipientes em comparação a diversos países desenvolvidos, de modo particular, quando se leva em consideração o ensino da língua espanhola e a consciência fonológica vinculada a essa língua (MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

Ainda hoje, grande parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional costuma ter como foco o ensino de língua materna (especialmente o período de alfabetização e de aquisição de linguagem) e, quando abrangem o bilinguismo, as mesmas geralmente estão voltadas à língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005; AQUINO; ZIMMER, 2005; ZIMMER, 2008; ALVES, 2004, 2009; BATTISTELLA, 2010). Por conseguinte, segundo Roazzi e Dowker (1989), a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas torna-se necessária à medida que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua, o que não permitiria a generalização dos resultados advindos de um único código linguístico. Assim sendo, pode-se dizer que ainda há muito a se pesquisar nesse campo de conhecimento, especialmente, no que se refere à consciência fonológica e ao ensino e aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros.

Além de escassos, alguns estudos ainda são bastante recentes. A modo de exemplo, há alguns anos o termo consciência fonológica “no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos” (SCHERER, 2009, p. 25), quando, na verdade, o mesmo está intimamente ligado às práticas pedagógicas de professores de alfabetização, língua materna (doravante LM) e língua estrangeira (doravante LE). De modo geral, pode-se dizer que todo ser humano é capaz de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise. Isso significa dizer que todo falante é capaz de

(...) refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a **consciência linguística** (ALVES, 2009, p. 32, grifo do autor).

A consciência linguística consiste, portanto, na capacidade de reflexão sobre a língua e de manipulação das diferentes unidades que a constituem. Para Scliar-Cabral (1999), essa habilidade metalinguística possibilita ao ser humano refletir sobre a própria linguagem de forma consciente.

Nesse mesmo sentido, a consciência fonológica “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (FREITAS, 2003, p. 156). De acordo com a autora, essa habilidade pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por unidades menores, as quais podem ser manipuladas conscientemente. Esse tipo de habilidade, permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Ainda que essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e aprendizagem de línguas, como vários estudos já comprovaram, muito raramente os professores se atêm às pequenas partículas que compõem as palavras. No entanto, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, torna-se necessário pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 25) e é justamente para contribuir nesse sentido que a consciência fonológica deve ser desenvolvida de maneira mais explícita.

Com base nos pressupostos teóricos supracitados, o presente estudo parte do pressuposto de que falantes nativos do português, quando expostos ao ensino formal do espanhol, costumam encontrar dificuldade para reconhecer e diferenciar as possibilidades fonológicas e alofônicas de ambas as línguas, o que pode tornar mais complexa a consciência do funcionamento de suas classes de segmentos, conforme observado em diversas pesquisas (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; QUILIS, 1985; SILVEIRA; SOUZA, 2011). Desse modo, neste capítulo, será apresentado um recorte do trabalho desenvolvido em uma dissertação de mestrado (SILVA, 2014), cujo intuito era investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos. Neste capítulo, por sua vez, será realizado um breve percurso em torno de alguns estudos envolvendo a consciência fonológica e os seus benefícios para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Também se discorrerá sobre algumas das dificuldades manifestadas por aprendizes brasileiros em situações de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Em suma, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolver estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e a sua relação com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que se um aprendiz tiver consciência da estrutura fonêmica e fonética da língua-alvo, tornar-se-á mais fácil para o docente desenvolver estratégias que visem a minimizar certas dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, o que possibilitará a esse profissional

adotar procedimentos adequados às necessidades de seus discentes, auxiliando-os, assim, em sua aprendizagem.

Na próxima seção, serão apresentados os pressupostos teóricos basilares para o desenvolvimento deste estudo.

## 2 | APORTE TEÓRICO

### 2.1 Consciência linguística e suas dimensões

Ao longo do tempo, diversas designações surgiram em torno da consciência linguística, dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Tunmer e Herriman (1984) como um dos mais difundidos ainda hoje. Segundo a perspectiva teórica defendida por esses autores, a consciência linguística consiste na capacidade de pensar sobre e manipular determinada estrutura. Essa habilidade, por sua vez, pode implicar diferentes níveis de consciência linguística, a saber: *consciência pragmática*; *consciência metatextual*; *consciência semântica*; *consciência sintática*; *consciência morfológica* e *consciência fonológica*.

Em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) apresenta uma breve definição para cada uma dessas dimensões, classificando a *consciência pragmática* como a habilidade que focaliza a língua enquanto forma de interação, levando em consideração as marcas que os traços intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade imprimem ao texto (GUIMARÃES, 2009). No caso da *consciência metatextual*, o foco de estudo incide sobre os diferentes propósitos dos textos e suas características linguísticas formais (ênfase nos tipos textuais e gêneros textuais). No que tange à *consciência semântica*, não há um consenso entre os pesquisadores, posto que muitos não a consideram como uma dimensão metalinguística em razão de o componente semântico permear as demais dimensões. A *consciência sintática*, por sua vez, consiste na capacidade de o falante produzir, compreender e julgar todo e qualquer enunciado de sua língua, sendo capaz de identificar e de corrigir violações à gramaticalidade de frases. Em se tratando da *consciência morfológica*, o foco recai sobre os processos de formação das palavras e o modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas (radicais [raiz e lexema] e afixos [prefixos e sufixos]). No que se refere à *consciência fonológica*, essa é compreendida como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166), como será abordado na sequência.

### 2.2 Consciência fonológica e seus desdobramentos

De acordo com Goswami e Bryant (1999), a consciência fonológica pode ser subdividida em três níveis: *consciência silábica*; *consciência intrassilábica* e *consciência*

*fonêmica*. A primeira diz respeito à capacidade de segmentar palavras em sílabas, sendo essa uma das primeiras habilidades que as crianças desenvolvem.; já o segundo nível abrange os constituintes das sílabas, ou seja, unidades menores que a sílaba e maiores que um único segmento, podendo envolver rimas (fonemas finais) e aliterações (fonemas iniciais); enquanto que a consciência fonêmica “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44). Esses níveis de consciência fonológica, por sua vez, podem apresentar um caráter mais ou menos explícito. A consciência fonológica em nível implícito pode ser observada, por exemplo, por meio de manipulações jocosas de palavras, enquanto que, em nível explícito, os conhecimentos devem ser manifestados de forma mais consciente.

Cabe destacar que, em virtude de sua natureza, os níveis de consciência linguística se desenvolvem de maneira diferenciada e individual. Logo, os níveis silábico e intrassilábico podem ser considerados menos complexos e, em decorrência disso, ocorrer antes mesmo do processo de alfabetização (MORAIS et al., 1979), enquanto que o nível fonêmico, por ser mais complexo e “exigir um alto nível de consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p. 182), costuma ocorrer a partir do ensino formal do código escrito. De acordo com Scliar-Cabral (2017), até então já foram realizados inúmeros experimentos (em diferentes países e línguas) e todos são unânimes no que tange à dificuldade que o aprendiz encontra para lidar com o fonema. No caso de aprendizagem de uma LE, espera-se que o aprendiz seja capaz de identificar e reconhecer sons que não existem em seu sistema de LM.

De modo geral, diversos estudos têm atestado que há uma forte relação entre o nível de consciência fonológica e o desenvolvimento linguístico, em especial, a partir do processo de aquisição do código escrito (CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1996; MENESES; LAMPRECHT, 2001; COSTA, 2002; LEMLE, 2003; LOPES, 2004; PESTUN, 2005; SCHERER, 2008; BLANCO-DUTRA, 2009). Desse modo, na próxima seção, serão apresentadas algumas pesquisas realizadas no Brasil em torno da consciência fonológica.

### **2.3 Breve panorama sobre a consciência fonológica enquanto foco de estudo no Brasil**

No artigo intitulado *Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*, as pesquisadoras Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006) apresentam os resultados de um levantamento que fizeram acerca de pesquisas publicadas no Brasil entre os anos de 1987 e 2005, as quais tratavam sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita, o que segundo elas, era amplamente aceito na literatura da área. Em síntese, as autoras realizaram esse estudo com o objetivo de “identificar, descrever e analisar a produção brasileira sobre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem

escrita” (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p. 69), de modo que a fornecer subsídios para o avanço das pesquisas nessa área temática.

Para tanto, realizou-se uma análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados durante o período mencionado. Após essa análise, foram selecionados 157 trabalhos. A fim de facilitar a visualização, as pesquisadoras organizaram os achados em dois grandes blocos, compreendendo, de um lado, as dissertações e teses, e, de outro, os artigos publicados em periódicos brasileiros.

Quanto ao primeiro bloco, foram encontradas 113 pesquisas, sendo 89 Dissertações de Mestrado e 24 Teses de Doutorado. As autoras observaram vários aspectos recorrentes nesses estudos como, por exemplo, as habilidades metalinguísticas que mais estavam sendo estudadas naquele período. Os estudos sobre consciência fonológica apareceram em número muito maior (80), seguidos de pesquisas realizadas sobre as habilidades ortográfica (20) e sintática (16).

No que se refere a artigos publicados em periódicos, foram encontradas 36 produções envolvendo pesquisas de base empírica, contra 8 textos de caráter teórico. Nesse caso, as principais habilidades metalinguísticas observadas foram: fonológica (34), sintática (9), lexical (3), ortográfica (3), morfológica (2), metatextual (1) e metalinguística (2) (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p.75). Quanto à faixa etária dos sujeitos, verificou-se que, das 36 pesquisas de base empírica, 32 foram realizadas com crianças, 2 com adolescentes, 1 com jovens e adultos e 1 com adultos, o que demonstra o quanto os estudos priorizavam o público infantil, o que se mantém ainda hoje.

Em resumo, o levantamento realizado evidencia o quanto a consciência fonológica, já naquela época, era a habilidade mais estudada em solo brasileiro, já que estava presente em mais de 70% das teses, dissertações e artigos, acompanhando o que vinha sendo pesquisado na literatura internacional. É importante salientar que tais dados estão diretamente relacionados com a estrutura do português brasileiro (doravante PB), o que significa dizer que os interesses de pesquisa podem mudar de acordo com as peculiaridades estruturais de cada língua. Em outras palavras, considerando a língua portuguesa, a predominância dos estudos fonológicos pode ser explicada pela “natureza relativamente transparente do português brasileiro” (SOARES, 2016, p. 155), o que torna “o desenvolvimento da consciência fonológica mais relevante (...) para a aprendizagem da ortografia”, o que não significa dizer que os demais aspectos não são relevantes para aprendizagem dessa língua, muito pelo contrário, todos possuem um grau de importância, cada um dentro do seu campo de conhecimento e nível linguístico.

Na sequência, serão apresentadas algumas considerações acerca da consciência fonológica e o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

## 2.4 Consciência fonológica e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica envolve uma reflexão consciente acerca do sistema de sons de uma dada língua, pode-se dizer que, ao iniciar os estudos em uma língua estrangeira, o sujeito aprendiz já traz consigo certos conhecimentos linguísticos advindos de sua LM. Conforme Zimmer (2008), durante o processo de aprendizagem de uma LE, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que já possuem em sua LM para poder compreender a estrutura da língua meta, seja em nível morfosintático, semântico, pragmático ou fonológico. Para Battistella (2010), o que se aprende e como se aprende depende muita da influência da língua materna e, em consequência disso, alguns elementos da língua estrangeira serão mais facilmente aprendidos em comparação a outros.

Sendo assim, mesmo que esses idiomas sejam bastante diferentes, o sujeito transferirá, inevitavelmente, as habilidades de consciência fonológica referentes à manipulação dos sons da sua língua materna (HU; SCHUELE, 2005), língua que ele utilizará como base para aprender outros códigos. Por conseguinte, durante o processo de aprendizagem de uma LE, o aprendiz é capaz de reutilizar as habilidades de reflexão e manipulação já desenvolvidas em sua LM, o que poderá facilitar seu aprendizado.

Diversas pesquisas relacionadas à transferência da língua materna para a língua estrangeira (GASS; SELINKER, 2008) comprovam que essa estratégia pode tanto influenciar na produção do aprendiz, como interferir na sua proficiência, visto que a transferência linguística pode tanto facilitar a aprendizagem, como criar obstáculos para a aprendizagem da LE. Essa transferência decorre da dificuldade que o aprendiz encontra para estabelecer uma separação funcional referente às categorias de sons das duas línguas.

Em se tratando de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português, as quais se aproximam em diversos aspectos linguísticos e culturais, a similaridade entre os idiomas costuma facilitar a comunicação entre os falantes. No entanto, as inúmeras semelhanças podem dificultar o processo de aprendizagem dessas línguas, principalmente no que se refere a padrões sintáticos, semânticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos.

No caso do sistema fonológico, por exemplo, a língua espanhola e a língua portuguesa diferenciam-se em termos de complexidade, como será abordado na continuação.

## 2.5 Algumas peculiaridades dos inventários fonológicos do português e do espanhol

Enquanto o inventário fonológico do português é composto por 19 fonemas

consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984), o sistema fonológico do espanhol possui 17 consoantes e apenas 5 vogais. De acordo com Cristófar-Silva (2007), o sistema fonêmico do PB pode apresentar diferentes variações alofônicas (produção de palavras com sons diferentes sem acarretar mudança de significado), o que, sem dúvida, pode dificultar a aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que alguns sons que são considerados fonemas em uma língua podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra. Nesse caso, o aprendiz precisa não apenas adquirir os fonemas da língua e suas consoantes contrastivas, mas também reconhecer as diferentes possibilidades alofônicas.

Essa dificuldade fica mais evidente quando a aprendizagem envolve fonemas que funcionam diferentemente em dois sistemas fonológicos colocados em contato – o da língua estrangeira e o da língua materna, quer dizer, quando alofones da língua materna constituem fonemas na língua estrangeira (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83). Conforme o referido autor, durante “a aquisição da fonologia de uma Língua Estrangeira, os fonemas e os sons compartilhados com a Língua Materna têm a sua aquisição facilitada e mais precoce do que os fonemas e sons que são totalmente novos”, (*ibid*, p. 85). Por outro lado, as diferenças fonético-fonológicas existentes entre os sistemas da LM e da LE tendem a dificultar ainda mais a aprendizagem da nova língua.

Assim sendo, ao entrar em contato com o português, o falante nativo de espanhol “parte de um sistema vocálico menor e mais estável em direção à aquisição de um sistema vocálico maior e mais complexo em relação ao sistema vocálico de sua língua nativa” (MACHRY DA SILVA, 2014, p. 18). Desse modo, esse aprendiz terá de realizar contrastes fonológicos que não existem em sua língua materna. O mesmo ocorre com os demais aspectos linguísticos, o que justifica a necessidade dessas peculiaridades serem explicitadas durante o ensino dessas línguas, para que os sujeitos possam utilizá-las de maneira mais consciente.

Em resumo, embora a diferença entre os inventários fonológicos das línguas portuguesa e espanhola pareça pequena, isso, sem dúvida, impacta o aprendizado de ambas as línguas como LE, pois, de um lado tem-se o falante brasileiro que, em decorrência do sistema fonológico do português, poderá produzir sons que não existem na língua espanhola e; por outro, tem-se o hispano-falante que, possivelmente, encontrará dificuldades para pronunciar sons que não existem em sua LM. Em muitos casos, mesmo após vários anos de estudo e de contato direto com o português, muitos hispano-falantes não conseguem adquirir certas categorias fonético-fonológicas, como, por exemplo, a consoante /z/ e as vogais médias abertas /ɜ/ e /ɔ/ do português brasileiro. Por isso, o docente precisa ter um olhar atento sobre essas questões, observando, sempre que possível e necessário, as dificuldades encontradas pelos seus discentes e as prováveis causas, como será demonstrado na seção 4.

### 3 | METODOLOGIA

Tendo em vista os limites dimensionais deste capítulo, optou-se por, primeiramente, apresentar as diferentes acepções atribuídas à consciência linguística e à consciência fonológica, a partir de variadas correntes teóricas e pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente. Na sequência, realizou-se uma breve revisão acerca de alguns dos principais estudos que vêm sendo desenvolvidos em torno da consciência fonológica e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, de maneira especial, no que concerne à língua espanhola.

Na próxima seção, a pesquisadora deste estudo apresentará três das principais dificuldades de aprendizagem que ela observou ao longo de sua carreira enquanto ensinava língua espanhola a sujeitos brasileiros. Acredita-se que essas informações são de extrema importância para compreender o que lhe motivou a realizar a sua pesquisa, o que culminou em uma dissertação de Mestrado (SILVA, 2014). Para finalizar, serão propostos alguns alinhavos que findam as questões por ora aqui apresentadas e, ao mesmo tempo, deixam indicativos para trabalhos futuros.

### 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

Ao longo de vários anos de experiência docente obtida em escolas públicas e privadas, a pesquisadora responsável por este estudo pôde observar que os sujeitos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, costumam encontrar dificuldade para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas do português e do espanhol, tendo em vista as particularidades do inventário linguístico de cada língua. Essa dificuldade se deve ao fato de haver, na língua espanhola, um número menor de sons possíveis, em comparação ao português, conforme mencionado na seção anterior.

Essa diferença entre as duas gramáticas fonológicas, além das diversas possibilidades alofônicas que se manifestam, pode implicar graus de complexidade no processo de aprendizagem dessas línguas como LE. No que tange à aprendizagem de espanhol por falantes nativos de português, a implicação está no emprego de um número menor de consoantes fricativas e líquidas, o que pode resultar em interferência de um sistema no outro e, conseqüentemente, tornar mais complexa a consciência do funcionamento dessas classes de segmentos.

Com base em observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que os aprendizes brasileiros tendem a produzir o fonema /z/, mesmo esse não existindo em espanhol. Tal processo apresenta-se mais recorrente quando a palavra é grafada com a letra “z”, como é caso de [z]apato e ca[z]adora, por exemplo, e também em situações nas quais a consoante /s/ está entre vogais, tais como “casa” e “estudioso”. Essas produções ocorrem em razão de esse som pertencer ao inventário linguístico da LM desses sujeitos. Logo, os aprendizes acabam aplicando as mesmas regras de

pronúncia.

A dificuldade de diferenciar quando se utiliza esses dois sons em cada uma das línguas acontece porque o aprendiz, por partir de um sistema fonológico maior, transfere seu conhecimento e produção desses sons em português para o espanhol. Entretanto, se um falante de espanhol estiver aprendendo português, por partir de um sistema menor, terá de adquirir esses novos sons, não existentes em sua língua. Nesse sentido, Silveira e Souza (2011) realizam um estudo acerca das dificuldades que os nativos de espanhol, aprendizes de português como LE, geralmente encontram para ouvir e para produzir o contraste entre a sibilante surda /s/ e a sonora /z/. Segundo as autoras (SILVEIRA; SOUZA, 2011, p. 170), “tal dificuldade é facilmente constatada quando interagimos com falantes nativos de espanhol expressando-se em língua portuguesa”. Diferentemente dos brasileiros, os hispano-falantes precisam produzir um som que não existe em sua LM. Para tanto, esses sujeitos terão de criar novas categorias fonético-fonológicas com base no que já conhecem em sua LM, o que se torna um obstáculo ainda maior para aprendizagem da língua-alvo.

A segunda dificuldade observada recai sobre o contraste // e /w/. As consoantes líquidas formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (GOMES, 2013). Essas consoantes, por sua vez, compartilham entre si o traço aproximante, aspecto que pode motivar o aparecimento de variáveis, como é o caso da troca da líquida // pelo glide /w/ (sem alteração de sentido) no português brasileiro, quando essas se encontram em posição de coda, ou seja, em final de sílaba (sa//to/sa/).

Segundo Quilis (1985), o grupo das consoantes líquidas mereceria ser um intermediário entre as vogais e as consoantes, visto que o mesmo agrupa uma série de fonemas que, sem deixar de serem sons consonantais, possuem alguns traços característicos das vogais. Seguindo essa linha de raciocínio, Stein (2011) observou que a aquisição das consoantes líquidas é de ordem complexa, o que pode ser evidenciado pelo fato de essas consoantes serem tardiamente adquiridas pelas crianças e, em muitos casos, sofrerem distúrbios fonológicos. Logo, é bastante comum que essas sejam confundidas com as semivogais /w/ ou /j/ durante o período de aquisição.

No português brasileiro, percebe-se que os falantes costumam vocalizar o som // quando esse se encontra em final de sílaba. Como esse processo costuma ser recorrente na língua em questão, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como LE, acabam realizando /w/ no lugar // também na língua meta. Por conseguinte, esses sujeitos acabam aplicando ao espanhol a mesma regra de alofonia registrada no português, como ocorre, por exemplo, nos casos em que se realiza ma[w] no lugar de ma[ɫ]. Todavia, na língua espanhola, o fonema //, independentemente da posição que possa ocupar na sílaba, será sempre pronunciado da mesma maneira, o que não permitiria a vocalização desse fonema.

Diante de todas essas peculiaridades fonéticas e articulatórias, destaca-

se a dificuldade que os falantes nativos de outras línguas podem encontrar para compreender o português falado, em especial, os falantes nativos de língua espanhola devido à proximidade entre as línguas. Em contrapartida, segundo Da Hora (2010), os falantes brasileiros podem acompanhar mais facilmente o espanhol falado porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio, o que facilitaria a compreensão.

Quanto à terceira dificuldade observada, pode-se destacar o contraste /R/ e /r/. As consoantes róticas, também conhecidas como líquidas não-laterais, apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo, assim, junto a essas, a classe das líquidas. De acordo com Miranda (2001), a grande diversidade fonética com que se manifestam os fonemas róticos é uma das maiores características desses sons. O fonema /r/, por sua vez, é comumente chamado de vibrante devido à sua constituição. Como a consoante vibrante possui um número relativamente grande de realizações fonéticas, essa pode ser utilizada em diversas distribuições, o que varia entre os dialetos brasileiros (BISOL, 2010).

Em contrapartida, os fonemas /R/ e /r/, “em espanhol, têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte, em uma situação comunicativa” (GOMES, 2013, p. 13). Isto significa dizer que, enquanto esses fonemas podem ser encontrados como variáveis fonéticas em determinadas posições silábicas do português, em espanhol essa troca não é permitida, visto que ambos os sons são fonemas diferentes nessa língua, independentemente de sua posição.

Levando em conta esses aspectos, acredita-se que esse par seja um dos mais complexos no que diz respeito ao reconhecimento de suas diferenças por falantes brasileiros. Essa complexidade se dá em virtude de esses dois sons existirem em ambas as línguas e de, no português, apresentarem diferentes possibilidades alofônicas. De acordo com Harris (1983), os pares mínimos, em espanhol, são abundantes, conforme pode ser observado no Quadro a seguir:

Palavras realizadas com o som [R] e seus respectivos significados	Palavras realizadas com o som [r] e seus respectivos significados
<b>[R]aro</b> Vasilha semelhante a uma jarra.	<b>[r]aro</b> Extraordinário, singular, pouco comum ou frequente
<b>Co[R]er</b> Segurar algo (pessoa ou objeto); pegar um ônibus ou táxi; Contrair uma enfermidade, entre outros.	<b>Co[r]er</b> Andar rapidamente, com pressa, realizar uma corrida.
<b>[R]ota</b> O nome da letra jota (J) em espanhol.	<b>[r]ota</b> Que está quebrada ou partida em duas ou mais partes (substantivo Feminino). Deixou de funcionar. Está muito cansada.

<p><b>Pe[R]o</b> Significa cão ou cachorro. Também pode ser atribuída a uma pessoa indigna, depreciável.</p>	<p><b>Pe[r]o</b> Elemento (<i>Mas</i>) que une duas orações ou sintagmas cujos significados se contrapõem, se restringem ou se limitam.</p>
<p><b>A[R]o</b> Bulbo de alho cultivado, de cheiro e gosto forte e persistente, composto de um número de bulbos menores (dentes).</p>	<p><b>A[r]o</b> Peça de ferro ou de outra matéria rígida, em formato de circunferência.</p>

Quadro 1: Diferentes realizações e significados a partir dos sons /R/ e /r/ em espanhol

Fonte: Silva (2014)

Como é possível visualizar, diferentemente do espanhol, o sistema consonantal do PB apresenta variantes para /R/ e /r/ condicionadas por fatores linguísticos ou não linguísticos com distribuição variável de acordo com o dialeto e também de acordo com o ambiente linguístico. Em posição pré-vocálica (*rato*, *honra*), por exemplo, ocorre a vibrante forte /R/, independentemente de sua realização fonética; já em posição pós-vocálica (*came*, *mar*), predomina a variante simples /r/ em dialetos do Sul; enquanto que em grupo consonântico (*prato*), o mesmo só aparece a vibrante simples; Por último, em posição intervocálica, /R e /r/ são capazes de distinguir significados como *caro/carro*, *era/erra*. (BISOL, 2010, p. 212).

Em síntese, todos os aspectos mencionados ao longo deste estudo corroboram uma mesma direção: a importância da consciência fonológica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual permite ao aprendiz reconhecer, seja de forma explícita ou implícita, quando certas palavras e/ou sons pertencem ou não à língua-alvo. Segundo Alves (2009, p. 206), “trata-se da capacidade fundamental para a aquisição do sistema-alvo, pois indica que o aprendiz se mostra capaz de reconhecer as diferenças entre a forma nativa e o que pode ser efetivamente produzido por um falante de sua L1”, o que lhe confere um papel de grande valor para a aprendizagem de qualquer língua.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Ao longo deste capítulo, procurou-se evidenciar a importância da consciência fonológica para a aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo particular da língua espanhola - área em que os estudos ainda são escassos. Conforme Oliveira (2009, p. 2269).

Conhecer, investigar e identificar as similaridades e o ponto em que acontecessem as divergências faz parte de uma gama de interrogações, as quais permeiam um universo da sala de aula, muitas vezes complicando a aprendizagem, estabelecendo dificuldades que acompanham o aluno durante todo o processo educativo de uma língua estrangeira.

Por conseguinte, se o professor for capaz de observar se seus alunos são capazes de identificar diferenças fonético-fonológicas entre a LM e a LE, esse profissional terá

maiores possibilidades de adotar procedimentos adequados às necessidades de seus discentes, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem. Espera-se, por fim, poder contribuir com a prática docente do professor de Língua Espanhola, para que seu trabalho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem

Nesse sentido, este estudo também pretendeu demonstrar que o trabalho com a consciência linguística, principalmente com a consciência fonológica, não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessário a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Em se tratando de crianças, não há dúvida de que essa precisa ser auxiliada no que tange ao desenvolvimento desse tipo de habilidade, e, para que isso ocorra, os professores precisam estar “munidos de métodos e materiais pedagógicos adequados, baseados cientificamente nos princípios dos sistemas alfabéticos, introduzindo letras e grafemas numa ordem de complexidade crescente, a fim de aplainar o terreno para o aluno” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 137-155). Dito de outro modo, trabalhar com a consciência linguística é e sempre será benéfico, independentemente do nível de aprendizagem ou idade.

Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas semelhantes a esta, envolvendo o estudo de outras línguas, de outros sujeitos, de outros espaços de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.
- \_\_\_\_\_. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- AQUINO, A; ZIMMER, M. C. Consciência Fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In: SENALE – **Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino**, IV, 2005. Pelotas: UCPEL, 2005.
- BATTISTELLA, T. R. **A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2010.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- CARDOSO-MARTINS, C. A. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. A. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, A. C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

COSTA, R. S. **A produção da lateral // por alunos de espanhol/LE da Universidade Estadual do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro: os sons**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

DA HORA, D. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?**, Porto Alegre: Letras de Hoje, 2010.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. *O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p560> > Acesso em 10/01/2019.

FERNÁNDEZ, A. L. R. N. **Interface português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

FREITAS, G. C. M. de. **Consciência fonológica: rimas e aliteraões no português brasileiro**. Letras de Hoje, v. 38, nº 2, 2003, p. 155-170.

\_\_\_\_\_. Sobre a consciência fonológica. In R. R. LAMPRECHT. **Aquisição Fonológica do Português**: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios *para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 177-192.

GASS, S; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An introductory course**. 3ª ed. New York: Routledge, 2008.

GOMES, A. S. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HARRIS, J. W. **SYllabe structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis**. Cambridge, Massachussets, The MIT Press. 1983.

HU, C. SCHUELE, C. **Learning nonnative names: The effect of poor native phonological awareness**. Applied Psycholinguistic, v. 26, 2005, p. 343-362.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. Psicologia Escolar e Educacional, 2004, p. 241-243.

MACHRY DA SILVA, S. M. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 2014.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; MOLINA PAGNEZ, K. S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, vol.56, n.124, 2006, p. 67-92. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf> > Acesso em 13/01/2019.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e metalinguagem: revendo contribuições brasileiras. Apresentação no Seminário Internacional de Alfabetização, PUC/SP, de 23 a 25 de Maio de 2011.

MATTOSO CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MIRANDA, A. R. M. **A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2001, pág. 111-122.

MENEZES, G. C; LAMPRECHT, R. R. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DEF)**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 3, 2001, p. 743-749.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, A. V. B. H. de. Análise contrastiva fonético-fonológica de línguas próximas: espanhol e português. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pág. 2267-2273.

PESTUN, M. S. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, 2005, p. 407-412.

QUILIS, A. **El comentario fonológico y fonético de textos**. Teoría y práctica. Madrid: Arco/Libros, 1985.

ROAZZI, A; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5. N. 1, 1989, p. 31-55.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Conversa inicial. In. LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. **VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**: Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Contribuições do GP do CNPq “Produtividade linguística emergente”**. Documento enviado ao MEC, em resposta à chamada de contribuições para a Base Nacional Comum Curricular. 2017. (circulação restrita).

SILVA, F. S. da. **Consciência fonológica em língua estrangeira**: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros. Dissertação de Mestrado. UCPEL: Pelotas, 2014.

SILVEIRA, R; SOUZA, T. T. A percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por hispano-falantes. Belo Horizonte: **Revista Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 167-184.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TUNMER, W; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (editors). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlim: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In. FELTES, H; FARIAS, E. M. P; MACEDO, A. C. P. (Orgs.) **Cognição e linguística**. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

## BAKHTIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA LINGUAGEM

**Ivan Vale de Sousa**

**RESUMO:** As aproximações entre os eixos teóricos e as ações referentes aos estudos da linguagem constituem as etapas reflexivas deste trabalho. E os objetivos norteadores deste artigo são: refletir as fronteiras discursivas do Círculo de Bakhtin e as concepções de língua e linguagem; entender como a língua constitui-se como conceito-chave do pensamento de Bakhtin; ponderar as reflexões bakhtinianas ao contexto das práticas pedagógicas e propor o lugar epistemológico das contribuições de Bakhtin no contexto da sala de aula, a partir dos gêneros do discurso tendo em vista o legado bakhtiniano no ensino de Língua e base epistêmica deste estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fronteiras discursivas. Círculo de Bakhtin. Práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Discutir o que é relevante de Mikhail Bakhtin no entendimento das concepções de linguagem significa partir das fronteiras discursivas entre a conceituação de *língua* e *linguagem* tanto no estabelecimento de horizontes reflexivos quanto na postulação dos enunciados formulados pelos usuários da

língua, inseridos no contexto comunicativo e interativo da construção linguística.

Tomar como ponto de partida os contextos de uso e dialógico da língua é entender que as variadas formas de comunicação na sociedade se adequam às necessidades dos sujeitos. Tais necessidades comunicativas inserem-se nas maneiras verbal, não verbal e sincrética da interação, compreensão dos signos e constituição das concepções de linguagem.

Compreender a usabilidade da língua é também perceber as formas como os sujeitos a utilizam para se expressarem, posicionarem-se e tomarem decisões. Se a língua, como estrutura discursiva, representa nossa identidade como pessoa, a linguagem, por sua vez, adequa-se às finalidades sociais de interação e à experiência comunicativa no contexto social, linguístico e interativo dos sujeitos.

Nesse sentido, o tratamento destinado ao ensino de Língua Materna no contexto escolar parte de uma proposta de autoconhecimento e autorreflexão em que os falantes com suas necessidades linguísticas e cidadãos interagem. De modo igual, as intervenções metodológicas mostram-se flexíveis ao contexto de formulação de conceitos do que é pretendido ensinar, proposto a aprender e possibilitado a refletir na escola e para além dela.

Considerando o plano de discussão deste artigo à luz da herança de Mikhail Bakhtin e voltada ao contexto de ensino e aprendizagem de língua, bem como da compreensão do discurso e do papel do sujeito como agente propiciador de enunciados, tomando o contexto da sala de aula como exemplo, estas reflexões estão estruturadas em três eixos discursivos e, essencialmente, necessários.

Estas reflexões estão divididas em três partes. Na primeira, os debates referentes à compreensão do Círculo de Bakhtin estabelecem as fronteiras de aproximação na abrangência compreensível do papel da linguagem. Na segunda, os termos *língua* e *linguagem* são revisitados à luz das reflexões bakhtinianas com a finalidade de alocar os espaços pertinentes a cada um como forma de interação e comunicação entre *locutor* e *interlocutor*. E, no terceiro e último eixo, as reflexões direcionam-se ao trabalho com os gêneros discursivos no contexto da sala de aula, na reafirmação relevante do legado de Bakhtin ao ensino de língua e das concepções de linguagem.

## AS FRONTEIRAS DISCURSIVAS NO CÍRCULO DE MIKHAIL BAKHTIN

O aprofundamento nos debates contemporâneos diante da produção significativa de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin para o campo da linguagem tem-se intensificado cada vez mais, despertando o interesse de novos estudiosos nos postulados do autor. Além das muitas reflexões sobre a relevância de Bakhtin para o campo da linguagem, há ainda as que mantêm dúvidas quanto ao processo de autoria de alguns escritos do estudioso russo, entretanto, não é pretensão deste estudo discutir esta polêmica questão.

Apesar das muitas interrogações, sabe-se que as investigações referentes à identidade e à autoria dos muitos textos bakhtinianos rendem bastantes discussões, visto que as ponderações elucidadas no escopo deste trabalho não se aventuram na possibilidade de confirmar ou não as autenticidades quanto às incógnitas sobre a autenticidade dos manuscritos.

E a finalidade máster estabelecida na realização deste estudo parte do desvelamento e da agregação relevante dos estudos e das proposições discursivas de Mikhail Bakhtin para o contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem à luz das concepções de linguagem e do Círculo de Bakhtin<sup>1</sup> em uma proposta de fronteiras de seu legado, porque “vivencia-se essa fronteira externa na autoconsciência, isto é, em relação a si mesmo, de modo essencialmente diverso do que se vivencia em relação a outro indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 34).

A realização por meio da linguagem se faz a partir da interação com o outro, em que as fronteiras entre um *eu* que fala se aproxima das fronteiras de um *tu* que responde e interage. Nesse sentido, ao lançar luzes sobre os estudos bakhtinianos

1. De acordo com Brait (2016, p. 1-2) o Círculo era composto pelos seguintes estudiosos: Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochínov (1895-1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889-1937), Liev V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970), K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983).

faz-se necessário também relativizar e reconhecer as fronteiras referentes aos debates no campo da linguagem. Partindo desse pressuposto, carece de esclarecer a relação entre ideologia e dialogismo, bem como o que caracteriza o chamado Círculo de Bakhtin, como sendo um grupo constituído de estudiosos que tinha a finalidade de debater e compartilhar os mesmos ideais linguísticos na postulação dos estudos referentes ao campo da linguagem.

Reconhecer a relevância do Círculo de Bakhtin na compreensão de que a linguagem parte de um processo de interação entre sujeito e língua significa perceber que a linguagem em uso sempre estará associada a contextos variados de experimentação, isto é, de usabilidade e, por isso, faz-se preciso repensar o conceito dialógico do Círculo na sinalização das relações entre língua, discurso, sujeito e contexto.

Ao sinalizar para estas questões, reflete-se o lugar epistemológico dos estudos referentes ao Círculo bakhtiniano com a proposição de possibilitar aos interlocutores inseridos em situações de linguagem e aos investigadores tomarem a língua como objeto de pesquisa e instrumento de compreensão do contexto e das heranças que o Círculo tem demonstrado para os estudiosos contemporâneos.

O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20. Inicialmente, não podemos falar de Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochínov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo. (PAULA, 2013, p. 243)

A perpetuação do Círculo de Bakhtin, em um contexto mais amplo, pode ser entendida como proposta de resistência e da não aceitação de ideologias que estavam em vigência no período em que os estudiosos começaram a refletir e a estruturar os escritos para a posteridade.

De certa forma, em outras palavras, pode-se dizer que o Círculo de Bakhtin representou um movimento de vanguarda e trouxe significativas reflexões, sendo ainda, à época, uma forma de resistência, de reafirmação de ideais, do enaltecimento de concepções e ideologias. O entendimento que se tem do Círculo é que foi um movimento e “pode ser compreendido como um grupo multidisciplinar, mesmo que informalmente, voltado aos problemas da constituição da linguagem” (MOLON; VIANNA, 2012, 163).

Enxergar nas discussões postuladas pelo Círculo de Bakhtin as intersecções no propósito de trabalho com a linguagem significa também valorizar os esforços de outros estudiosos que se propuseram na ampliação das formas de olhar o trabalho de entendimento e realização das concepções de linguagem que projetou como um dos maiores expoentes Mikhail Bakhtin, o qual transita entre o papel de fascínio e enigma no que se refere aos estudos do discurso, da linguagem e dos enunciados.

A herança de Mikhail Bakhtin tanto para o chamado Círculo quanto para o contexto

brasileiro de compreensão da linguagem parte de uma contextualização produtiva soviética destinada às ciências humanas. Ao mesmo tempo em que os estudos de Bakhtin são fascinantes, também se inserem na complexidade, principalmente quando se principia o entendimento e o afloramento das obras bakhtinianas no contexto brasileiro e, mais ainda, aos estudos contemporâneos.

Examinar as fronteiras do pensamento de Bakhtin é aventurar-se na compreensão ideológica proposta pelo autor com a noção de dialogismo. E entender o papel bakhtiniano, nesse sentido, constitui o vislumbamento das muitas facetas do autor e de sua vasta produção em que o mote direcionador perpassa pela investigação e pela relação entre os sujeitos, os signos e a linguagem.

À luz dos estudos bakhtinianos, o sujeito é constituído mediante o princípio da dialogia, alternando-se na ocupação de outro lugar na interação, dependendo da postulação assumida como locutor e interlocutor do próprio discurso. Ainda na proposta de Bakhtin, o indivíduo transita entre os papéis social e individual, proporcionando ao processo de comunicação sua instauração, bem como da consciência das escolhas mediante os legados do Círculo de Bakhtin.

Sendo assim, nas propostas do Círculo e das incursões que nos foram deixadas é considerável perceber o sujeito como ser “social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento do Ser)” (FARACO, 2003, p. 83).

Partindo das múltiplas facetas de Mikhail Bakhtin, pressupõe-se a compreensão de uma das finalidades do Círculo que era a criticidade às correntes que, vez por outra, garantiam que a ideologia se constituísse como mero fenômeno da consciência humana, embora que o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1997, p. 98).

Compreendendo a lógica do discurso, os espaços de fronteira e epistemológico dos estudos de Bakhtin centralizam-no como agente essencial na compreensão da linguagem e da relação desta com os signos que se insere em dois planos dualísticos: o espacial e o temporal, porque se a língua na concepção bakhtiniana insere-se em um espaço (contexto), ela também se realiza na transição temporal, isto é, adapta-se às finalidades dos sujeitos, às necessidades e à contextualização de uso.

É característica do Círculo de Bakhtin nunca ter centrado suas concepções sobre a linguagem nos marcos da Linguística tradicional. Ao afirmar que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, que se materializa por meio de enunciados concretos de sujeitos sócio historicamente, situados, o Círculo se deparou com as limitações teórico-metodológicas da Linguística tradicional e buscou superá-las. (MOLON; VIANNA, 2012, p. 162)

Clarificada como objeto/instrumento enunciativo-discursivo a linguagem na concepção de Bakhtin transita entre esses dois ideais, que não se realiza unicamente

mediante a postulação do plano verbal, mas, coaduna-se à noção de proposta não verbal, porque a imbricação desses dois planos propicia ao processo de interação e comunicação entre locutor, interlocutor e contexto uma cadeia de significações.

Muitos estudos têm falado bastante do Círculo de Bakhtin e dos inúmeros legados que tal movimento tem propiciado às investigações referentes à linguagem. Aproximando-se disso, os debates contemporâneos que estabelecem uma compreensão mais requintada do Círculo e da relevância dos estudos bakhtinianos tentam esclarecer o que chegou a constituir o chamado Círculo de Bakhtin.

Entender a relevância do Círculo para os estudos contemporâneos é necessário, pois não basta apenas falar do legado que nos foram trazidos, mas, esclarecer o que realmente foi o Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, o Círculo revela-se como um grupo de estudiosos que discutiam e analisavam os escritos produzidos para o entendimento da linguagem, daí a necessidade de entender também que outros importantes nomes fizeram parte do Círculo.

Por ser um movimento de vanguarda, cujas finalidades eram refletir e discutir como a linguagem imbrica-se com as ações dos sujeitos, pontuar as contribuições de Bakhtin para os estudos inseridos no campo da linguagem faz-se preciso. À função epistêmica do Círculo instaura as noções de estruturalismo, estilística, bem como “o freudismo, a psicologia, o marxismo ortodoxo, na busca de reflexões inovadoras e diferenciadas sobre a linguagem, esse estudo encarrega-se da questão literária, seus métodos e, especial, da necessidade de uma perspectiva sociológica” (BRAIT, 2016, p. 21), coadunando-se com as reflexões do grupo.

As considerações que têm sido realizadas sobre o Círculo de Bakhtin nos possibilitam a compreender que, em dado momento, algumas reflexões entre os estudiosos interagem, sobretudo quando há a postulação da língua como um código que traz na sua unicidade a razão de estabelecimento e realização da comunicação entre os sujeitos.

Direcionando as reflexões para tais ideais de que a linguagem se efetiva na interação entre os sujeitos da comunicação, compreende-se de que maneira o enunciado produzido por determinado usuário se liga a outros enunciados, pois são os enunciados, de fato, que assumem a função de elos verbais na formulação e na ampliação de outros enunciados, porque na abordagem do Círculo de Bakhtin, a linguagem estabelece-se como ligações comunicativas.

## **FUNCIONAMENTO E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM EM BAKHTIN**

Pontuar o funcionamento e as concepções de língua e linguagem à luz das contribuições de Bakhtin significa *dizer o dito* que muitos pesquisadores e estudiosos já vêm fazendo, pois não existe apenas uma única concepção de linguagem, porém, diferentes eixos que direcionam para um mesmo fim.

As concepções de Bakhtin referentes à compreensão de *língua e linguagem* possibilitam que tenhamos a possibilidade de entender que ambos os sistemas de realização entre os sujeitos principiam dois esclarecimentos: o primeiro destina-se no entendimento da língua como identidade, que a torna marca própria do sujeito, enquanto a segunda se adapta aos anseios e perspectivas interacionais do indivíduo com o meio e dos múltiplos significados produzidos pelos signos e suas interpretações.

Dizer que a língua representa uma estrutura capaz de enxergar o lugar da identidade do sujeito é também compreender que a linguagem, na sua função comunicativa, produz uma cartografia discursiva entre os sujeitos em contextos multifacetados e próprios de uso.

Os pressupostos bakhtinianos a partir do Círculo e das muitas produções russas servem-nos como holofotes capazes de clarear as dúvidas que ainda insistem e perduram na lógica compreensível entre os termos *língua, linguagem e discurso*, porque “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31).

Se compreendermos a língua como processo estrutural e capaz de marcar a identidade do homem na sociedade, a entenderemos muito além de um sistema gramatical e de seleção lexical. Nessa perspectiva, a língua representa uma estrutura viva e contínua na existência do indivíduo, o que nos aproxima das noções da língua como nossas marcas próprias, de discurso multifacetado e sujeito que se realiza na coletividade com o outro, na constituição dos signos e de suas marcas ideológicas.

O funcionamento de todo discurso, nesse sentido, está inserido nas concepções de mundo do sujeito e de como este interage, possibilitando a abertura dialógica e a interação com seus semelhantes na aproximação com as coerções enunciativas situacionais, sociais e históricas, sendo que as formulações discursivas do sistema enunciativo-discursivo inserem os sujeitos em situações reais de uso da linguagem a partir de suas adaptações.

Advogar que ocorre um processo de hibridização entre as ações dos sujeitos na produção de novos enunciados com a própria linguagem significa estabelecer uma aproximação entre o *fazer* e o *ser* na interação humana. Sendo assim, as formas discursivas materializam-se na ação linguística do indivíduo em que os discursos formulados por outrem sejam capazes de encontrar lugares dialógicos, epistemológicos e interacionais na comunicação estabelecida entre um *eu* e um *tu* interativos.

As contribuições de Bakhtin sobre *língua e linguagem* remontam o funcionamento da fala como estabelecimento do dizer entre locutor e interlocutor. Estes se encontram em uma dualística epopeia discursiva em que são despertados pelo contexto a produzirem a comunicação e a interagirem na defesa ou contestação das ideias-base do discurso formulado.

O indivíduo recebe da comunicação linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua

consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 81)

A imbricação entre as funcionalidades assumidas pela língua e pela linguagem na comunicação entre os sujeitos como indivíduos dialógicos encontra lugar fértil nas práticas sociais em que o falante interage com a língua e se utiliza dela para manifestar as necessidades interdiscursivas com outros contextos e culturas.

Cada língua traz como marca identitária, suas peculiaridades e aproximações. No entanto, todas que, aliás, são muitas, cumprem unicamente uma finalidade essencial, estabelecem a comunicação entre os falantes do grupo social, sem omitir sua função complexa de entendimento que permitem aos “usuários da língua maior confronto em suas atividades discursivas” (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

Para compreender a língua é necessário que ela esteja em uso e o entendimento da linguagem não se faz diferente. É preciso que esteja associada a determinados contextos verbais, não verbais e sincréticos de utilização como marcas representativas de estruturação do dizer do outro e nas possibilidades que o usuário linguístico encontra a partir da ambiência das tendências e conflitos assumidos pela língua em situações reais e significativas de concretização.

Muito tem-se a dizer sobre o entendimento de como *língua* e *linguagem* são compreendidas por Bakhtin, bem como as práticas de compreensão linguística são constituídas, pois “se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 81).

O que atribui à língua marcas identitárias são, exatamente, as individualidades que cada usuário apresenta no contexto de interação. Somos, pois, seres sociais que problematizamos as nossas individualidades no plano coletivo das ideias do outro, na produção de enunciados, na ampliação dos nossos discursos e na mudança de nossas concepções ideológicas.

Se compreendermos as línguas como processos diferentes que trazem marcas culturais, ideológicas e filosóficas, seremos capazes de entendermos também que os sistemas enunciativos com suas diferenças e complexidades tanto na passagem dinâmica de investigar como a língua e a linguagem interseccionam-se quanto na efetivação dos sujeitos que à luz das reflexões bakhtinianas, do contexto verbal, interativo e comunicativo encontram seu lugar de interdiscurso, seremos capazes também de nos inserirmos na relação extra verbal como parte constituidora da linguagem, dos discursos e das ações enunciatórias.

## BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os gêneros do discurso contribuem com as diferentes formas de ler Bakhtin, sobretudo, no contexto da sala de aula. E fazer uma leitura de Bakhtin a partir das práticas pedagógicas significa enxergar as múltiplas facetas do autor, pois quando se trabalha com os gêneros do discurso no ensino de língua, ensina-se também aos sujeitos a encontrarem os lugares epistêmicos de ponderação das marcas enunciativas nos próprios discursos.

A mediação pedagógica no tratamento dado ao ensino de Língua Materna no contexto educacional, sobretudo, na educação básica tem-se valido das propostas interventivas de trabalho com a compreensão e a produção da linguagem a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura, reflexão e escrita que a escola tem possibilitado cada vez mais o diálogo entre as intervenções e o contexto social do sujeito.

Nesse sentido, tornou-se trivial o trabalho com os diferentes textos na compreensão de como a linguagem se realiza. Todos os sujeitos, em situação de escolarização, passam pelo processo de conhecimento do plano global e das particularidades dos textos, doravante, denominados como gêneros textuais<sup>2</sup>. Ora, toda e qualquer modalidade textual está inserida em um determinado gênero textual quando se objetiva ensinar a linguagem.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Nossa relação com a linguagem a partir dos enunciados orais e escritos está inserida no estilo que se adequa ao nosso contexto, pois todos nós, de certa forma, temos uma realização de trabalho com o texto, já que este no contexto comunicativo se insere nos modelos verbais, não verbais e sincréticos. Quando aprendemos a escrever, aprendemos também a ler, a analisar o discurso do outro, a fazer nossas inferências e a estabelecer nossas conexões no trabalho intertextual dos múltiplos textos, entendidos como objetos ou instrumentos de discussão.

Entre as obras de Mikhail Bakhtin referentes ao campo da linguagem, há que se destacar à luz da sala de aula suas reflexões e estudos como forma de pensar o processo de aproximação entre teoria e prática em um mesmo contexto e, neste caso, na sala de aula. Não comporta neste trabalho discutir todas as obras e os legados deixados pelo autor russo, pois, faltaria espaço para uma profícua reflexão, contudo, há que se destacar as discussões referentes aos gêneros do discurso.

---

Os gêneros do discurso é o texto de Bakhtin que mais rendeu, e continua rendendo, 2. Para esclarecimentos não se pode confundir *gêneros do discurso* com *gêneros textuais*, pois não são sinônimos, visto que àqueles são mencionados por Mikhail Bakhtin e estes advêm da denominação utilizada por Luiz Antônio Marcuschi. Contudo, ambos os gêneros encontram espaço no contexto da sala de aula.

trabalhos e reflexões sobre o ensino da linguagem em uso, especialmente no Brasil, incluído em documentos oficiais e em materiais didáticos. Escrito em Saransk entre 1952-1953, detalha a distinção entre *oração*, no plano do sistema, e *enunciado* no plano da comunicação discursiva, apresentando as características do gênero. (BRAIT, 2016, p. 8, grifos da autora)

Reitera-se que a identidade deste trabalho não surgiu no acaso, mas no encontro entre as contribuições de Bakhtin na compreensão e intervenção do trabalho com a linguagem. Sendo assim, as reflexões propostas pelo pesquisador russo reafirmam os conhecimentos como necessários à orientação com o trabalho metodológico à luz dos gêneros do discurso e da efetuação dos enunciados da língua.

Trazer Bakhtin para a sala de aula é reconhecer a relevância dos estudos do teórico a partir de uma proposta dialógica com o contexto, bem como ampliar a conceituação sobre os entendimentos de língua que o professor carece de ter e aventurar-se na árdua, mas encantadora e transformacional arte de formar e orientar cidadãos para uma sociedade mais humana e menos digladiadora, pois a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

No contexto da sala de aula, ensinar os signos e sua relação com a experiência dos sujeitos implica, ao mesmo tempo, conhecer como estes entendem o encadeamento que caracteriza o discurso como tal. Além disso, o trabalho com os gêneros do discurso reafirma que “é, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36-37).

Entende-se, nesse viés, que a compreensão em torno dos termos *língua*, *linguagem* e *mediação pedagógica* não se constituem como discursos desarmônicos, todavia, como propostas de aproximação entre as compreensões do papel da língua e de sua relação com as linguagens, com os signos e suas ideologias sendo, pois, preciso a clarificação dos questionamentos que surgem na perpetuação metodológica entre as ações de ensinar e aprender Língua Materna na escola.

Postulando o ensino da linguagem, entendemos que usamos a língua como nossa marca de identidade e interagimos pelas marcas enunciativas da linguagem, visto que no âmbito escolar carecemos de mediações capazes de nos fazerem enxergar além, porque as “línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2012, p. 16).

As incursões pedagógicas em sala de aula têm destinado, ultimamente, atenção ao trabalho de leitura, produção, compreensão, interpretação e a noção de intertextualidade entre os enunciados escritos e as diferentes linguagens. Ao propor o ensino de língua portuguesa à luz dos elementos constitutivos de abordagem e na sistematização da aprendizagem de língua, faz-se necessário considerar como a

teoria e a prática dialogam com o mesmo contexto de sala de aula.

Compreender de que forma o legado de Bakhtin é significativo para as práticas de linguagem no trabalho de sala de aula, implica repensar os olhares no trabalho aos gêneros do discurso que são apresentados pelo autor, bem como são categorizados nas reflexões propiciadoras de caminhos capazes de direcionar o fazer, o refazer, o planejar e o propiciar do percurso metodológico.

Nesse sentido, entende-se que nenhuma metodologia é realizada no acaso, porém, justificada entre o dizer e o fazer em sala de aula. Ao trazer Bakhtin para a sala de aula é necessário estabelecer conexões entre o olhar destinado ao ensino de Língua Materna e de suas funções, porque a “palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42).

O fato é que nos expressamos por meio dos enunciados inseridos na língua, por isso, devemos entendê-la a partir da comunidade de uso. Por exemplo, para os falantes, tem-se a língua na sua estrutura fonética e fonológica; para os usuários com surdez, tem-se a língua na modalidade gestual-visual, a chamada Língua Brasileira de Sinais, identidade comunicativa da Comunidade Surda, ou seja, cada língua simboliza a necessidade de seus usuários que é comunicar e fazer-se ser entendido.

Os enunciados orais e escritos que fazem com que a língua se realize, no contexto da sala de aula, reafirmam que o conhecimento perpassa pela investigação aos gêneros do discurso em Bakhtin. Assim, o tratamento dado aos gêneros do discurso na sala de aula carece de ser realinhado, bem como o trabalho também com os gêneros de textos, pois a principal finalidade não é apenas a oferta do texto pelo texto, mas sim, a possibilidade de enxergar no plano verbal do texto o lugar de expressão de nossos anseios e de pontes dialógicas com nossos interlocutores.

Reiterando a relevância dos estudos bakhtinianos no contexto da sala de aula, o ensino de língua deve ser visto como proposta de interação e capaz de envolver os sujeitos inseridos nos mais variados contextos. Assim sendo, as intervenções pedagógicas com a leitura, a reflexão, o diálogo e a escrita carecem de estar situadas nas necessidades linguísticas dos falantes da língua, bem como das formas estabelecidas entre a linguagem, os signos ideológicos e o sujeito com suas vivências.

Ao trazer Bakhtin para as práticas de sala de aula significa enxergar como as proposições assumidas por ele transitam entre a função de pensador e, ao mesmo tempo, de interventor, em que o pesquisador russo se coloca como professor do próprio fazer metodológico de trabalho com a linguagem.

O *professor* tem uma proposta para ajudar os colegas de profissão a chegar aos alunos e torná-los *autores*: uma metodologia de ensino que relaciona gramática e estilística, articulando leitura, escrita, produção de sentidos e autoria. Ele mesmo, para promover um conhecimento ativo da língua em uso, observa e registra durante suas aulas o comportamento linguístico dos alunos, material que utiliza para preparar seus cursos. (BRAIT, 2016, p. 17-18, grifos da autora)

São as práticas de interação verbal que fortalecem o trabalho com a língua no

contexto da sala de aula. Tais ações devem ser capazes de politizar o conhecimento e permitir que os sujeitos além de interagirem, assumam lugares diferentes na formulação do discurso na língua em contexto de uso, desde que os enunciados se aloquem às necessidades do interlocutor.

E, na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso são categorizados em primários (simples) e secundários (complexos), porque a “relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Ao planejar o trabalho com os gêneros do discurso na concepção de Bakhtin, tendo como foco o contexto de experiência dos sujeitos, sugere-se que o tratamento principie das formas mais simples às contextualizações mais complexas. Compreender como a estilística se adequa aos propósitos de ensino, isto é, saber o que ensinar, como ensinar, porque ensinar, como e quando ensinar.

A cada proposta de ensino existe um plano intersubjetivo e com o aprendizado de língua não é diferente. Língua é interação, é instrumento de comunicação entre os sujeitos em contextos significativos, porque a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128).

Subentendido a isso, os gêneros do discurso refazem-se continuamente nas práticas de sala de aula com as formas de ler, reler e utilizar as reflexões de Bakhtin no contexto multifacetado da escola, tornando-se necessários, portanto, partir das concepções de língua, linguagem, no tratamento direcionado ao trabalho epistemológico de produção, leitura, pesquisa e recepção das estéticas e poéticas constituídas no ambiente da sala de aula.

Assim, como o texto é uma forma de realização da língua, o discurso se adequa a esse propósito. Entender como a língua realiza-se nas práticas de linguagem na escola é, ao mesmo tempo, atribuir à significância do legado de Bakhtin os meandros do percurso educativo aproximados das correntes teóricas e debatidas na formação de professores com a prática cotidiana de sala de aula na contínua ampliação de nossas concepções referentes à língua, à linguagem e aos signos e suas ideologias linguísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confronto entre os saberes teóricos com as experiências dos sujeitos e, neste caso, com os propósitos de sala de aula, possibilita a necessidade de promoção de uma filosofia da linguagem capaz de compreender que os usuários da língua carecem de ser mobilizados na busca do saber, como também na ampliação das concepções e das representações interativas entre os indivíduos.

Ao estudar a linguagem em uma concepção multifacetada, atribui-se sentidos ao que está sendo dito e na valorização do legado que nos fora deixado pelos estudiosos

que se aventuraram no desbravamento do contexto encantador e, muitas vezes, incógnito da língua. De modo igual, língua e linguagem não são apenas estruturas e capacidades dualísticas, todavia, são postulações que se encontram e se refazem no plano social e discursivo dos falantes.

Outra questão retomada neste estudo são as contribuições do Círculo de Bakhtin que muito têm a nos ensinar e a esclarecer o relevante papel do sujeito na perpetuação da linguagem. Sabe-se ainda que muitas reflexões à luz do Círculo poderão ser propostas no campo dialógico da linguagem e na significância função do sujeito na realização interativa.

Ao problematizar a herança dos estudos bakhtinianos para as práticas de sala de aula aventurada neste estudo, abrem-se comportas e estabelecem-se pontes dialógicas nas discussões referentes aos gêneros do discurso, pois ao trazer a releitura do estudioso russo para a sala de aula, repensa-se como as intervenções pedagógicas têm sistematizado os objetos de ensino.

Com a finalidade de rediscutir o que é proposto na sala de aula, ao tratamento destinado ao ensino de Língua Materna, pressupõe-se enxergar no trabalho com os gêneros do discurso as oportunidades de possibilitar a construção de enunciados ampliados e dialógicos com outros conhecimentos, produzindo, dessa forma, cartografias dialógicas em que as fronteiras entre o *dizer*, o *propor* e o *fazer* permitam ao transeunte discursivo e linguístico os lugares epistemológicos de enunciadore e enunciatários em uma proposta de ensino de língua contextualizada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRAIT, B. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo: dez obras fundamentais. In: **Guia bibliográfico da FFLCH/USP**. São Paulo, 2016. Disponível em: <[bdpi.udp.br/single.php?id=002783877](http://bdpi.udp.br/single.php?id=002783877)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas. Unicamp, 1997.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, jul./dez., 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. In: **Revista de Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <periodicos.letas.ufmg.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

## ESTUDO LEXICAL DE UM PROCESSO CRIME DE ESTUPRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – 1911

**Claudice Ferreira Santos**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
Departamento de Letras e Artes  
Programa de Pós-graduação em Estudos  
Linguísticos  
Serrinha - Bahia

**Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
Departamento de Letras e Artes  
Programa de Pós-graduação em Estudos  
Linguísticos  
Salvador – Bahia

**RESUMO:** A escrita representa um divisor de águas na história da humanidade. A partir de seu advento, a transmissão de todas as informações se tornou possível, alcançando espaços e tempos distintos, em uma velocidade cada vez mais dinâmica. Enveredar pelo estudo de documentos escritos em épocas pretéritas nos permite conhecer um vocabulário representativo de seu tempo, com palavras que não são mais usadas na contemporaneidade. Deste modo, faz-se pertinente o presente trabalho, uma vez que partimos da edição de um processo crime de estupro do início do século XX para analisarmos as palavras que compõem o campo lexical da sexualidade. Para nossa análise, tomamos como aporte teórico os postulados de Eugenio Coseriu (1977) quanto à

ordenação do léxico em campos lexicais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo lexical. Sexualidade. Processo crime de estupro.

### LEXICAL STUDY OF A CRIMINAL PROCESS OF RAPE FROM THE BEGINNING OF THE XX CENTURY - 1911

**ABSTRACT:** Writing represents a watershed in the history of mankind. Due its advent, the transmission of all information became possible, reaching different spaces and times, at an increasingly dynamic speed. Going through the study of documents that were written in past times allows us to know a vocabulary that represents that time, due the words that are no longer used in contemporary time. Therefore, the present work is pertinent because we start from the edition of a criminal process of rape from the early twentieth century in order to analyze the words that compose the lexical field of sexuality. For our analysis, we take as theoretical basis the postulated studies by Eugenio Coseriu (1977) in order to organize the lexicon in lexical fields.

**KEYWORDS:** Lexical study. Sexuality. Process of a rape crime.

### 1 | INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste texto, apresentar um

estudo léxico-semântico da sexualidade a partir da edição semidiplomática de um processo crime de estupro, documento sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa - CEDOC, órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O crime de estupro ocorreu no distrito de Tanquinho de Feira, termo da cidade de Feira de Santana – Bahia, e o documento foi lavrado em 1911, sendo vítima a menor Martina Clemencia de Jesus, que foi violentada pelo réu Joaquim de Tal. Para a realização da pesquisa, utilizamos como referência teórica Biderman (1981), Queiroz (2007), Abadde (2003), Coseriu (1977, 1987), Oliveira e Isquerdo (1998), dentre outros.

## 2 | O LÉXICO

O léxico transita entre a gramática e a literatura, é um acervo de palavras e de conhecimento de um determinado idioma que existe na consciência dos falantes. Neste sentido, destacamos a definição de léxico como o “[...] saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico-cultural” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 1998, p.7).

O léxico é indissociável ao homem, pois, a todo o momento estamos fazendo uso do mesmo. A comunicação é um dos principais quesitos para o processo de nomeação que, por sua vez, é através dele que expressamos e representamos os nossos pensamentos e sensações. Neste sentido, o léxico vai se materializando com os rótulos, a partir do momento novas palavras surgem e os rótulos se materializam.

O léxico é estudado por três ramos do conhecimento: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Enquanto a primeira fundamenta os estudos do léxico, a segunda está ligada à elaboração dos dicionários e a terceira, por sua vez, está direcionalmente voltada para o estudo do termo. Diversas ciências tomam a palavra como o seu objeto de estudo. É notório que a palavra pode ser estudada em diversos aspectos da linguística, a saber: sintático, fonético, fonológico, semântico, morfológico, dentre outros. Neste artigo, pretendemos enveredar pela lexicologia – uma das ciências que tem como seu objeto de estudo a palavra. Em vista disso, veremos as palavras em seu uso social, isto é, as lexias atreladas ao campo semântico da sexualidade, o qual é nosso objeto de estudo.

### 2.1 Descrição do *corpus*

O *corpus* de nosso estudo é um processo crime de estupro do início do século XX, lavrado em 1911, que se encontra sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, o qual foi escrito em papel almaço, em letra cursiva, em 47 fólios - recto e verso, os quais possuem as seguintes dimensões: 223mm X 329mm. Contudo, o documento não está em perfeito estado de conservação, visto que alguns de seus fólios estão rasgados, inclusive o de número 2 (dois), o qual contém importantes informações sobre o crime ocorrido.

Além do mais, há traços de deterioração nas bordas, a tinta, felizmente, está bem conservada. No entanto, a grafia, de forma geral, não é legível, o que dificulta a leitura do texto.

O documento manuscrito registra o crime de estupro sofrido pela menor de idade, Martina Clemencia de Jesus, pelo seu noivo, Joaquim de Tal. O crime ocorreu na noite do dia 20 de maio de 1911, quando a menor foi seduzida pelos meios sedutores e por palavras afáveis. Nos fólios que serão apresentados a seguir, o conteúdo do texto gira em torno de como aconteceu o crime, já que os envolvidos falam que Joaquim de Tal visitava a vítima, Martina Clemencia de Jesus, constantemente e tinha uma certa intimidade.

### 2.1.1 *Os Campos Lexicais*

Estudiosos como Jost Trier, L. Weisgerber e Eugenio Coseriu destacam-se por priorizarem o estudo do léxico. Sustentados na perspectiva estruturalista do pai da linguística, Ferdinand Saussure, esses estudiosos sustentavam a ideia de que o léxico pode ser organizado através de **campos lexicais**.

Abbade (2006, p. 3) afirma que: “A teoria *Estruturalista*, na qual a língua é estudada sob o ponto de vista formal e social. Nessa perspectiva, o léxico de uma língua pode formar estruturas em que um conjunto de palavras formam outros subconjuntos, ligados entre si por diversos laços”.

Dessa forma, os **campos lexicais** são constituídos pelas lexias que integram a mesma área do conhecimento ou domínio de uma língua natural. Para tanto, Queiroz (2012) define campo léxico “[...] como um conjunto que compreende unidades lexicais, as quais estão envolvidas em uma zona de significação”.

Na construção da teoria dos campos lexicais, os campos recebem diferentes nomeações, que são designadas pelos estudiosos envolvidos e diante da base que os mesmos propõem. Para Geckeler (1976, p.98), “Antes de entrar en las explicaciones propriamente dichas a esta teoria, considerada fundamental para la semántica moderna, hemos de hacer unas observaciones previas sobre la terminologia de la doctrina del campo.”

Desse modo, as palavras podem ser organizadas em campos e serem analisadas e estudadas. Neste trabalho nos debruçaremos sobre o estudo lexical do campo semântico da sexualidade.

### 2.1.2 *Critérios para Levantamento das Lexias*

Para o levantamento das lexias do referido *corpus*, apoiamo-nos em Queiroz (2002), que elege os seguintes critérios para a realização do estudo lexical:

Para as entradas, as lexias foram apresentadas em letras maiúsculas e em negrito, seguidas pela classificação genérica da categoria gramatical a que pertencem;

As lexias compostas foram classificadas como locução;

As entradas dos nomes foram feitas pelo masculino e feminino singular;

As entradas dos verbos foram feitas pelo infinitivo;

Após a entrada e a classificação apresentamos a significação da lexia no contexto específico, seguida de um exemplo do texto e todas as demais indicações presentes no documento e os respectivos fólios e linhas;

### 3 | CAMPO LEXICAL DA SEXUALIDADE

#### 3.1 Macrocampo: órgãos sexuais

##### *Partes da ofendida*

**CARÚNCULAS** – s. f proeminência carnosa, avermelhada, que existe de modo normal ou patológica, em diversas partes do corpo.

“[...] a membrana hymen toda reta mais ja cicatrizada, aparentando as **carúnculas** aspecto multiformas.” (f. 11r,l. 11- 3)

**CLITÓRIS** – s. m pequeno órgão erétil do aparelho genital feminino, situado na porção mais anterior da vulva, que se projeta entre os pequenos lábios, e é composto de uma glande, um corpo e dois pedúnculos.

“[...] o **clytories**, o vestibulo digo”. (f. 11r, l. 4-5)

**CONDUCTO VULVO VAGINAL** – loc. subst. algo que serve para conduzir, dar passagem, levar algo de um lugar para outro; duto carnal.

“[...] **conducto** vulvo vaginal e a embocadura”. (f. 11r, l. 10)

**PARTES GENITAIS EXTERNAS** - loc. subst. ‘Lábios vaginais’.

“[...] **partes genitais externas**, e nem internas, nem nas coxas.” (f. 11r, l. 24-25)

**PARTES GENITAIS INTERNAS** - loc. subst. ‘Lábios vaginais’.

“[...] **partes genitais** externas, e nem **internas**, nem nas coxas.” (f. 11r, l. 24-25)

**COXAS** – s.f. parte do membro inferior entre o quadril e o joelho.

“partes genitais externas, e nem internas, nem nas **coxas**.” (f. 11r, l. 24-25)

**EMBOCADURA DAS GLÂNDULAS** – s. f. ato ou efeito de embocar.

“[...] conducto vulvo vaginal e a **embocadura das glândulas**.” (f. 11r, l. 10-11)

**FURCULA** – s.f. extremidade da vagina.

“A **FURCULA** apresenta-se um pouco acchymozada.” (f. 11r, l. 7-8)

**PARTES GENITAIS** – loc. subst. ‘Lábios vaginais’.

“[...] não sentia dor alguma nas **partes genitais** externas.” (f. 10v, l. 23-24)

**HYMEN** - s.m. ‘Prega formada pela membrana mucosa e que fecha parcialmente o orifício da vagina virginal’.

“A membrana **hymen** está toda reta mais ja cicatrizada.” (f. 11r, l. 1-2)

**GRANDES LABIOS** – loc. subst. dobras de pele existente na vulva.

“[...] apresentação os **grandes labios** pouco separados” (f. 10v, l. 31-32)

**MECTO URINÁRIO** – loc. subst. abertura, extremidade da uretra meato por onde sai a urina, se encontra entre o clitóris e o meato.

“[...] digo vestibulo e o **mecto urinario** não apresentão nada desanormal. (f. 11r, l. 15-7)

**MEMBRANA HYMEN** - s. f. prega formada pela membrana mucosa e que fecha parcialmente o orifício da vagina virginal. Hímem.

“[...] A **membrana hymen** está toda reta mais ja cicatrizada.” (f. 11r, l. 1-2)

**ORIFICIO DA VAGINA** – loc. subst. canal que se estende do colo do útero à vulva.

“[...] o **orificio** da vagina, [...]” (f. 11r, l. 19)

**VESTÍBULO** – porção da vulva que é limitada em cima pelo clitóris em baixo pelo orifício da uretra e aos lados pelos pequenos lábios.

“[...] o clytories, o **vestibulo** digo **vestíbulo**.” (f. 11r, l. 19-10)

**SEIOS** – s.m. mamas.

“[...] nem nos **seios** e que havia sido deflorada [...]” (f. 10v, l. 26-27)

### *Partes do ofensor*

**MEMBRO VERIL** - loc. subst. ‘Órgão genital masculino’. - ‘Órgão copulador masculino’. - ‘Pênis’.

“[...] que houve introdução de **membro viril** ou de um corpo qualquer.” (f. 11r, l. 24-25)

## **3.2 Das ações**

**ABUZAR** – v.t.d. desvirginar.

“Perguntado porque motivo Joaquim depois de haver **abuzado** da honra da alludida menor.” (f. 19 r, l. 6 - 9)

**DEFLORAR** - v.t.d. desvirginar. - Forçar ao coito usando violência.

“[...] e que havia sido **deflorada** (f. 10v, l. 27)

**DESONRAR** - v.t.d. desvirginar. Levar a mulher a perder a virgindade antes do casamento.

“[...] do Tanquinho que devia ou era autor da **desonra** de Martina, e que esta so se queixa de Joaquim. (f. 29v, l. 20 – 23)

**ESTUPRAR** - v.t.d. forçar (alguém) a ter relações sexuais, usando de violência física; violar, violentar

“[...] a reparar, pelo vinculo indissolúvel do casamento, o delicto que desejava por em pratica, consegue **estuprar** a infeliz (f. 2r, l. 30-32)

**SEDUZIR** – v.t.d. ‘Desonrar, recorrendo a promessas, encantos ou amavios’. - ‘Conduzir ao ato sexual’.

“[...] fazendo-lhe mil propostas de casamento a **seduzio**.” (f. 9v, l. 19-20)

“[...] Joaquim de tal seduzio a menor com promessas de casamento.” (f. 10r, l.10-11)

### 3.3 Comportamentos sexuais

**GALANTEIOS** – s.m ato ou efeito de galantear; ato ou dito galante; atenção amorosa.

“[...] isto devido aos **galanteios** do mesmo joaquim,” (f. 9 v, l. 2-3)

### 3.4 Dos qualificadores

**OFENDIDA** – adj. ‘desvirginada’

“[...] e que endagando a sua filha esta lhe confessara que acabava de ter **offendida** na sua honra.” (f. 14 v, l. 11-14)

**DEFLORADA** – adj. ‘desvirginada’

“[...] e que havia sido **deflorada**.” (f. 10v, l. 27)

### 3.5 Das condições físicas

**ECCHYMOZADA** – s.f. mancha escura ou azulada devido à infiltração de sangue no tecido subcutâneo.

“[...] A furcula a presenta-se um pouco **ecchymozada**.” (f. 11 r, l. 7- 8)

**CICATRIZADA** – que se curou, que se fechou por cicatriz.

“[...] A membrana hymen toda reta mais ja **cicatrizada**.” (f. 11r, l. 1-2)

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo é movido por palavras, e as palavras são nosso patrimônio vocabular, ou seja, o léxico. Podemos dizer que o léxico é um acervo de palavras que adquirimos ilimitadamente através de nossa língua e cultura de um determinado grupo social. Logo, o léxico é preponderante no estudo da linguagem e é através da comunicação que damos vivacidade ao léxico. Assim, quando se disponibilizam pesquisas referentes ao léxico de documentos históricos, tem-se a possibilidade de conhecer e identificar determinadas lexias, as quais desconhecemos, ou que não usamos atualmente.

A leitura do *corpus* da pesquisa nos permitiu observar as lexias referentes à sexualidade. A partir dessa observação e da interpretação do contexto do *corpus*, selecionamos vinte e sete lexias alocadas em cinco Macrocampos a saber: Órgãos

Sexuais, Das Ações; Comportamentos Sexuais; Dos Qualificadores e Das Condições Físicas. Tivemos a necessidade de delimitar o Macrocampo dos Órgãos Sexuais em dois Microcampos: Partes da Ofendida e Partes do Ofensor, para definir com precisão quais as lexias constituintes em cada Macro e Microcampo.

Diante da importância dos estudos lexicais, constatamos que os mesmos nos fazem trilhar pelos caminhos da história da humanidade, suas relações com o meio, com o outro e consigo mesma. Tratando-se de uma pesquisa já concluída, obtivemos resultados favoráveis no que concerne ao estudo lexical da sexualidade, a partir de lexias que, em sua maioria, estão em desuso, comprovando assim a mutabilidade do léxico.

## REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-225.

COSERIU, Eugenio. El estudio funcional del vocabulario. In: \_\_\_\_\_. **Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional**. Tradução de Marcos Martínez Hernández. 2 ed. rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1987. p. 206-38.

COSERIU, Eugenio. Introducción al estudio estructural del léxico. In: \_\_\_\_\_. **Principios de semántica estructural**. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977. p. 87-142.

COSERIU, Eugenio. Las estructuras lexemáticas. In: \_\_\_\_\_. **Principios de semántica estructural**. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977. p. 162-84.

COSERIU, Eugenio. Para uma semântica diacrônica estrutural. In: \_\_\_\_\_. **Principios de semántica estructural**. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977. p. 11-86.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 1998.

## LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK

**Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo**

Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais  
Varginha – Minas Gerais

**RESUMO:** Este estudo propõe uma investigação à charge como instrumento de mediação e reflexão sobre cidadania, numa perspectiva cultural e comunicacional, por meio da construção de pacto de leitura entre produtores e receptores. Baseado em sua forma e conteúdo – bem como de sua presença significativa nas mídias tradicionais, nos livros didáticos de escolas de nível médio da educação básica, provas institucionais de acesso às universidades e nas redes sociais, e também pela interação que constrói entre os polos da produção e recepção de seu discurso –, a charge ocupa, atualmente, lugar de importância no que se refere à enunciação de contestações e argumentações sobre a realidade que retrata, e na qual os cidadãos estão inseridos; estes que se movimentam enquanto atores sociais, em busca de sua inserção e reconhecimento em sociedade. Assim, este trabalho analisou, por meio de interação entre charges e jovens alunos de uma escola pública federal de nível médio (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, unidade Varginha), na rede social – Facebook –, a forma por meio

da qual uma prática discursiva de cidadania emerge dessas apropriações, enquanto ação cultural de consumo, na perspectiva de análise entre produção-produto-recepção. A metodologia fundamenta-se numa articulação entre comunicação e cultura, por meio de mídia digital – facebook – em que dialogia, interação e mobilidade discursiva manifestam-se em repertórios compartilhados, construídos pelos sujeitos socialmente situados nas instâncias de produção e recepção.

**PALAVRAS-CHAVE:** charge, comunicação, cidadania.

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the charge as a tool to mediate and reflect on citizenship in a cultural and communicational perspective, through the development of a reading pact between producers and receivers. Based on its form and content – just like its significant presence in traditional media, in high schools textbooks of basic education, institutional tests for universities entry and in the social networks, through the interaction which they build between production and reception of their discourse -, the charge currently occupy an important position in relation to critical enunciations and argumentations about the reality that they depict, of which citizens take part and who behave as social actors, seeking their insertion and recognition in society. So,

this study to analyze, through the interaction between charge and young students of a federal public high school (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Varginha unit) in the social network – Facebook – the form through which a discursive practice of citizenship emerges from these appropriations, as a cultural action of consumption, in the perspective of the analysis between production-product-reception. The methodology is based on an articulation between communication and culture by means of digital media – facebook – in which dialogue, interaction and discursive mode manifest themselves in shared repertoires built by subjects socially situated in instances of production and reception.

**KEYWORDS:** charge, communication, citizenship.

## 1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade contemporânea que muito seduz pela imagem, rapidez da informação e usos de tecnologia; e a charge, através do chargista que a compõe, diariamente, em diferentes mídias de veiculação, e do seu público-receptor que a lê, propõe buscar significados para o momento em que se vive e posicionar-se frente a essas demandas com engajamento, de modo a gerar atitudes e reflexões que denotem apropriações de consumo cultural como forma de exercer cidadania (Garcia Canclini, 2005 e 2010; Martín Barbero, 2010).

E ao falarmos em cidadania, queremos refletir sobre uma dimensão política e cultural, que se agregam ao analisar e buscar um conceito que transcenda os usos de senso comum, e na qual é a base para uma investigação conceitual, pois, na atualidade, ao falar de cidadania, nós entendemos que várias significações atrelam-se aos contextos históricos, políticos e sociais de cada época em que foram estabelecidas, sendo, portanto, um conceito móvel e ancorado ao modo de ser e viver em sociedade, em determinado tempo sócio-histórico.

Com isso, abre-se espaço para se refletir sobre um exercício de cidadania que advém dessa interação entre produtor e receptor, mas não apenas como leitura e interpretação do cotidiano, indo, portanto, além disso, por meio de consumo enquanto apropriações culturais e escolhas simbólicas e discursivas, na construção de um espaço entre produção e recepção, para pensar as transformações sócio-históricas em que esses interlocutores estão envolvidos (Borelli, Rocha e Oliveira, 2008 e 2009).

A charge tem lugar de destaque nos contextos midiáticos, sempre a registrar pela caricatura e o humor, como está nossa vida em sociedade: seu discurso está carregado de várias vozes, interditos, o que Bakhtin (2003) chama de polifonia ao dizer que nenhum enunciado, nenhum discurso está isento da ação de outro, pois, em constante dialogia, os sujeitos, inscritos em seus contextos, interagem, enunciam seus discursos, que vão ao encontro de outros já existentes, criando um ciclo de interlocução que, ora parte de quem os emite, ora de quem os recebe, e vice-versa, numa constante enunciação discursiva (Bakhtin, 2009; Baccega, 1995 e 2009-a; 2009-b).

E neste espaço simbólico de construção de sentidos, negociada seja por consensos, seja por conflitos, é que uma ação cultural de cidadania, mediada pelo discurso chárigo, manifesta-se na interação entre esses polos. Com isso, na posição de enunciatário, que se alterna com a de enunciador (Baccega, 1995), no momento interativo dos repertórios que se compartilham, esse receptor – o leitor, o público-alvo – enfim, a outra parte no princípio dialógico e polifônico da linguagem e na teoria das mediações (Martín Barbero, 2001 e 2002), caracteriza o que se conhece como polo da recepção, e portanto, também coautor de sentidos e posicionamentos.

Pelo que foi exposto, este trabalho analisou qual o espaço da cidadania no contexto de produção e recepção da charge, por meio da interação e apropriações de seu discurso no facebook, por leitores jovens de 15 a 18 anos de uma escola pública federal, o CEFET-MG, unidade Varginha. E isso com base em pressupostos de que a charge é uma, entre outras linguagens, capaz de materializar um diálogo entre interlocutores, em variados contextos sociais, que, cotidianamente, negociam e intercambiam seus valores, conceitos e representações, é que se vislumbra uma nova prática de cidadania em cenários digitais.

## 2 | CHARGE E CIDADANIA

De origem francesa, a palavra charge significa carregar, exagerar, marcar fortemente algo ou alguém, no âmbito político, social e cultural; sua forma e conteúdo, traços, cores, cenário e exagero do desenho sobre as personagens, que, em geral, são pessoas públicas no exercício político e de representatividade social, são características que compõem sua singularidade enquanto gênero e discurso.

Ao longo do tempo, muitos estudiosos e pesquisadores de áreas diversas, têm se ocupado em investigar a charge, dada a sua presença nos meios de comunicação sempre a enfatizar fatos cotidianos e promover críticas e argumentações sobre a realidade. Dentre alguns deles, destacamos Agostinho (1993); Romualdo (2000); Melo (2003); Miani (2012):

[...] a charge se constitui de realidade inquestionável no universo da comunicação, dentro do qual não pretende apenas distrair, mas ao contrário, alertar, denunciar, coibir e levar à reflexão [...] dirige-se à ação do indivíduo dentro do social e, como consequência, necessita de vários elementos gráficos para se materializar, tais como: cenário, espaço, perspectiva, movimento, onomatopeias, e às vezes, texto para verbal para completar a ação ou para dar voz aos personagens (Agostinho, 1993: 228-229)

[...] texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico [...] (Romualdo, 2000:21)

Charge: crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. Reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a ótica do desenhista. Tanto pode se apresentar somente através de imagens quanto combinando imagem e texto (título, diálogos) Sua validade humorística advém do real, da apreensão de

facetas ou de instantes que traduzem o ritmo da vida em sociedade, que flagram as expressões hilariantes do cotidiano. Sua intenção é representar o real, criticando-o. A charge contém a expressão de uma opinião sobre determinado acontecimento. (Melo, 2003:167-168)

[...] a charge não se restringe a reproduzir reeditando o texto verbal no código visual, nem tem como objetivo apenas ilustrar uma notícia, mas também interpretá-la. (Miani, 2012:41)

A charge, em sua composição híbrida de imagem e texto, consolidou, por meio da imprensa, seu espaço enquanto texto e gênero que articula seu enunciado na exata medida entre crítica, humor e retratação da realidade na qual está ancorada. Nesse sentido, em sua forma e conteúdo, tem na imagem e no texto escrito – elementos verbais e não verbais – aspectos estruturantes de sua composição, com ênfase à caricatura como traço peculiar da retratação visual.

Assim, torna-se enunciado, uma “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003:269), na materialização do discurso nos diálogos entre interlocutores, sujeitos e atores sociais em seus contextos, e nos quais estruturam os gêneros do discurso, “os tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003:262).

Com isso, charge caracteriza-se como gênero textual e discursivo, já que em sua forma e conteúdo particulares, enuncia discursos que atravessam as formações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos socialmente situados, como os jovens investigados na pesquisa, e, portanto, cidadãos, já que é pela interação social que os enunciados produzem significações culturais entre interlocutores.

Conforme Bakhtin (2003:272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros discursos”, e desse modo, a base para o que ele chama de discurso. Assim, por meio do referencial teórico aqui apresentado, a charge apresenta-se como produto cultural do campo da comunicação, propicia à mediação de uma interação entre seu produtor e público-leitor, e oferece uma discussão sobre o cotidiano onde todos estão inseridos, neste circuito de produção, produto e recepção, aspecto que consideramos relevante nas apropriações de cidadania cultural (García Canclini, 2010). Ela é enunciado de gênero híbrido, com imagem e texto, e também é discurso, que se manifesta por meio da ironia e crítica em forma de caricatura sobre o cotidiano social, político e histórico de determinado contexto.

O conceito da cidadania sempre sofreu modificações, sendo repensado e ampliado ao longo dos processos históricos, até atingir o status atual. Por isso, refletir sobre um conceito de cidadania que vá além do que as leis predizem, e dos conceitos já conhecidos e precursores do que ela representa, em meio a cenários de globalização e crescente midiatização digital (García Canclini, 2003), parece ser algo relevante, pois mostra como esse conceito ainda se reelabora, de tempo em tempo, na tentativa de explicar e justificar as diferentes formas que a sociedade contemporânea busca para incorporar novos princípios e práticas aos sujeitos e à cidadania que exercem, de modo a lhes dar uma concepção que contemple o sentido necessário, na atualidade:

Por isso entendemos que por meio de interações, na concepção deliberativa de democracia e prática cidadã, as apropriações em torno do discurso da charge e de em seu espaço de produção e recepção, podem ser entendidas como mediações e materializações de cidadania cultural (García Canclini, 2010).

### 3 | CAMPO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nesse contexto contemporâneo de tecnologias e agilidade para noticiar os fatos, a charge acompanha esse cenário e adapta-se a um indivíduo-sujeito e jovem cidadão, seu interlocutor nessa interação: um ator social, consumidor - como os investigados na pesquisa, jovens alunos de 15 a 18 anos - que têm facilidade de acesso ao que lhe acontece, com simultaneidade, já que este cidadão se apropria desse discurso chárigo enquanto leitor ativo e receptor que produz sentidos, aos quais se reelaboram nas interações com o polo da produção, o chargista, num ciclo de interações compartilhadas.

E isso nos favorece apontar o que motiva, nesta análise, a consolidação da charge no contexto das culturas digitais: a presença e atuação do campo comunicação/ educação, como estrutura e aporte fundamental, (Baccega, 2009-c e 2011), esse espaço simbólico onde comunicação e educação convergem, a fim de promoverem e repensarem a formação e atuação dos cidadãos, bem como um lugar de mediação em que os polos de produção e recepção constroem ações culturais de cidadania e congregam-se, permitindo mediações junto ao público receptor, o jovem aluno de ensino médio e sujeito-cidadão. Como diz Martín Barbero (2011):

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. [...] Só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças. (Martín Barbero, 2011: 126-132)

Isso facilita também o apontamento e análise da ação de cidadania cultural, conforme García Canclini (2010), já que esta pressupõe repertórios compartilhados na elaboração e ressignificação de sentidos entre os polos de produção e recepção (Martín Barbero, 2001; Lopes, Borelli e Resende, 2002), em relação às apropriações enquanto pertencas e consumos simbólicos neste cenário em que as mídias globalizadas reinventam as formas dos indivíduos-sujeitos (Baccega, 2007; 2009-a e 2009-b) acessarem e produzirem conhecimentos e informações.

Assim, dado que os meios de comunicação, em especial os digitais, permitem mediações mais rápidas, interativas, motivadoras e em qualquer contexto onde os usuários e cidadãos os acessem para se formarem, informarem-se, entreterem-se e conectarem-se para qualquer fim, a cultura digital imprimiu novo caráter de ação e

posicionamentos dos cidadãos, alterando suas práticas e percepções em sociedade: e o campo comunicação/educação (Baccega 2007 e 2009) permite que esta performance materialize-se na escola, em especial, por meio de redes sociais como o facebook.

E se a comunicação alterou-se, então isso muda também o jeito de ser e de atuar dos cidadãos em seus cotidianos, como na família e na escola, já que os meios de comunicação atuais favorecem a posição de um sujeito-consumidor em face de uma renovada cidadania, sobretudo os jovens, que já estão imersos nas tecnologias, e em toda a acessibilidade que ela proporciona em suas vidas diárias.

#### 4 | UMA ABORDAGEM DE CIDADANIA NO FACEBOOK

A escola, como instituição, adapta-se aos novos modos midiáticos para construir a formação crítica de seus alunos, ou pelo menos, vem tentando, e com isso dar novos rumos à forma de propagar informação e produzir conhecimentos. Com essa convergência, o sujeito cidadão também é outro e com outras perspectivas em seus contextos, visto que a dicotomia entre as “agências de socialização”, “mídia versus escola e família” (Baccega, 2011:33) não têm mais lugar na contemporaneidade, dada a vigência e consolidação que o campo comunicação/educação pressupõe:

Essa importância reafirma-se cada dia. Nessa disputa estabelecida – entre meios de comunicação versus escola e família – não há ganhadores ou perdedores. Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio de todas as agências de socialização, de todos os territórios ‘reais’ ou ‘virtuais’ na construção da cidadania. (Baccega, 2009:25)

Nesse sentido, é pertinente considerar o posicionamento discursivo de jovens alunos do CEFET-Varginha, sujeitos da pesquisa, no facebook, sobre charges que compõem seus livros didáticos: isso se justifica não só pelo cenário digital no qual estes jovens nasceram e estão inseridos, mas também pela atualidade temática que as charges possibilitam; e ainda, pela forma acessível, dinâmica e metodológica que a rede social – facebook – permitiu aos jovens interlocutores e cidadãos posicionarem-se.

A interação com jovens entre 15 e 18 anos buscou compreender como essas trocas e intercâmbios discursivos, entre produção-produto-recepção, podem configurar-se como ação cidadã por meio dos sentidos construídos entre seus interlocutores, já que a possibilidade de interagir no mundo digital materializa mediações em torno de uma concepção de cidadania cultural que é possível nessa perspectiva.

Por isso, a rede social Facebook, em grupo específico para metodologia de investigação (Grupo Pesquisa de Tese, 2013-2014) , serviu como mediação e recepção na interação das charges dos livros didáticos e os jovens participantes, para demarcar ênfase nos polos da produção e recepção. E nesse percurso de investigação, entendemos que essa prática apresenta-se como exercício de cidadania.

Ampliar a reflexão em torno do conceito de cidadania e conciliar a ideia de uma

cidadania formal e já existente, com outra ainda não formal e prática, a todos os que são considerados cidadãos, é possível, pois entendemos que, por meio de interações, na concepção deliberativa de democracia, as apropriações em torno do discurso da charge, em seu espaço de produção e recepção, podem ser entendidas como mediações e materializações de cidadania cultural (García Canclini, 2010).

Essa dimensão entendida como cultural amplia-se na medida em que essa igualdade citada por Martín Barbero (2001 e 2006) ainda é diferença, ou seja, não alcança a todos, como o mesmo autor apresenta-nos a reflexão do desejo individual ao desejo coletivo, ao se referir “sobre o mundo da cultura e da política, articulando o reconhecimento da diferença com o discurso que denuncia a desigualdade, e afirmando a subjetividade implicada em toda ação coletiva” (Martín Barbero, 2001:21): ela dá espaço a uma cidadania mais engajada e legitimada nos direitos culturais, por ações entre atores sociais no campo da comunicação/educação (Baccega, 2011) – charges e jovens alunos do Cefet-MG, Varginha - nos contextos globalizados das tecnicidades contemporâneas.

No entendimento dos jovens alunos entrevistados, e que compõem a instância da recepção nas interações com charges da pesquisa, cidadania tem, na visão de mundo deles, acepções que enfatizam intercâmbios, interações, legitimações a partir de suas vidas cotidianas, e também obrigações do Estado como o agente que lhes outorga a condição de cidadãos, além de ações de coletividade e inclusão, continuidade e mobilidades sócio-históricas. Ou seja, enunciações que partem das experiências pessoais e contextuais de onde vivem e do qual se apropriam enquanto cidadãos que são; elas são construídas por discursos e ações que argumentam, intercambiam, refutam e negociam sentidos a partir de suas práxis, em sociedade:

[...] Cidadania é ter uma identidade, um lugar social, sua individualidade relacionada à coletividade da sociedade, respeito, dignidade: cidadania é muitas vezes associado a vários conceitos abstratos, mas é um substantivo muito concreto. Garantir a cidadania não deveria ser algo a ser praticado, mas sim algo inato e intrínseco do próprio viver social moderno, entretanto, ainda hoje muito se luta para garantir a cidadania [...]. (B.O.S.P., Facebook, 28 de abril de 2014)

[...] Cidadania para mim é qualquer cooperação voluntária, pela melhoria da vida em sociedade. Mas é também uma maneira de dizer que você é um cara legal porque paga seus impostos, mesmo que seja porque o Estado te obriga.

(L.F.M.B., Facebook, 28 de abril de 2014)

[...] É uma construção contínua já que novas ideias e ideais são injetados ao nosso redor constantemente. [...]

(L.B.C. Facebook, 29 de abril de 2014)

[...] Seria como se fosse uma rede de cooperação em que todos os pontos lutam por si e ao mesmo tempo por outros [...]

(T.R.C., Facebook, 28 de abril de 2014)

Percebemos que a visão dos jovens alunos sobre cidadania não se limita ao senso comum que eles têm e denota conhecimento sócio-histórico sobre a sociedade em que vivem, mesmo que seja a partir das mídias nas quais têm acesso, ou pelo conhecimento que adquirem na escola e na família; isso se configura em algo que eles tentam externar como parte de suas vidas, com mobilidade para ajustar-se ao que é necessário, por experiências que nascem dos contextos onde estão inseridos. Há em seus discursos uma materialidade de ações, opiniões e posicionamentos com características culturais, pautados nos modos de vida cotidiana, conforme Williams (2011-a: 321), e que nos permitem vislumbrar uma prática de cidadania estabelecida.

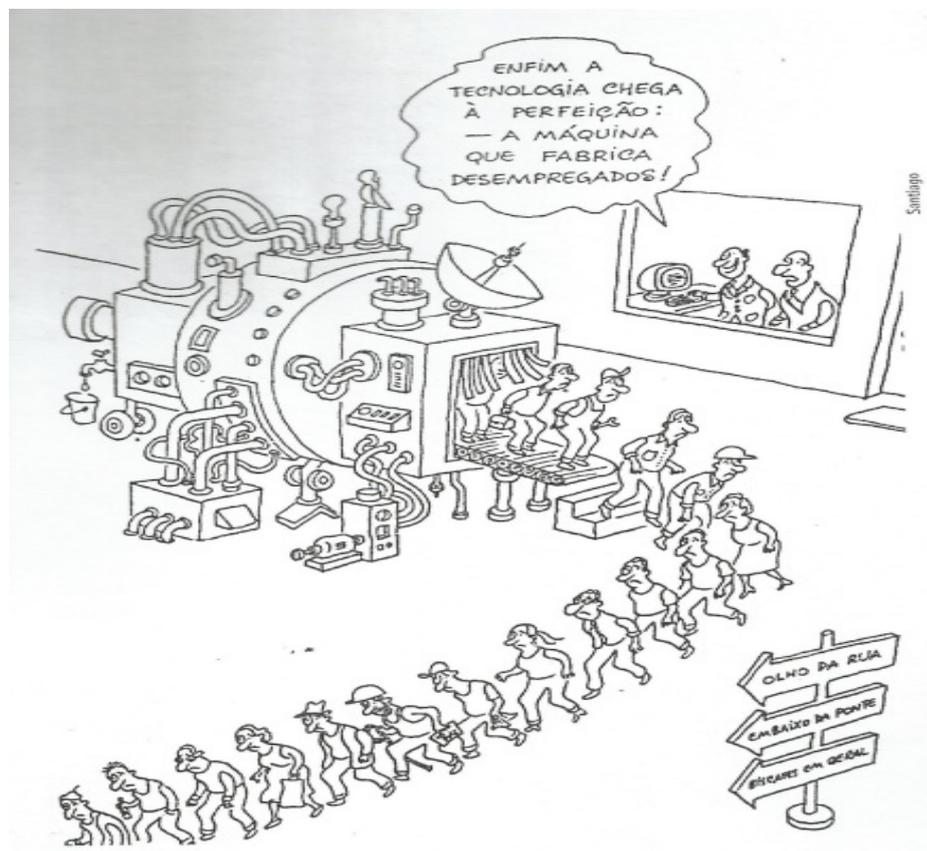
Vemos também imbricados aos discursos desses jovens, o conhecimento de mundo que eles já têm quando chegam à escola e o articulam aos vários discursos que esta, enquanto espaço de mediação institucional, já detém e também disponibiliza a esse jovem aluno e cidadão; temos também, nessa configuração, demarcações de poder dos meios de comunicação na vida deles, bem como engajamentos culturais estruturados em suas famílias.

Ao enunciarem “ter uma identidade, um lugar social”, “qualquer cooperação voluntária, pela melhoria da vida em sociedade”, “rede de cooperação”, “construção contínua”, percebemos que há um consumo por meio de atitude cultural e que “desenvolvem-se formas heterogêneas de pertencimento, cujas redes se entrelaçam com as do consumo”, conforme García Canclini (2010:47).

Isso denota que fazem parte dessa sociedade, enquanto sujeitos ativos, com percepção de dialogia, pertença e reconhecimento social e histórico, ao externarem suas opiniões mediante o que estruturam seus repertórios, o que acompanham nas mídias e, sobretudo, pelo que fazem com esses conhecimentos pré-adquiridos para construir suas argumentações. Eles já possuem bases suficientes para interpretar o que o discurso chaérgico apresenta, em função da permanência dos mesmos problemas que impedem o pleno exercício e consumo da cidadania, na atualidade.

Assim, de acordo com essas enunciações juvenis, compreendemos que não há um conceito pronto para o que é cidadania, visto que ele se amplia conforme os cenários sociais se modificam: isto se constitui nos usos e nas as representações que os sujeitos fazem da realidade, em suas práticas que tencionam um quadro hegemônico estabelecido.

Nessa charge de Santiago, por exemplo, podemos confirmar que assuntos da atualidade, como a presença da tecnologia que desemprega muitos trabalhadores, já antevê seu público-leitor e tem a consciência de provocar o efeito de sentido necessário para gerar uma reflexão dialógica sobre o contexto que retrata. Vejamos um exemplo dessa ação reflexiva nos discursos dos alunos da pesquisa sobre o tema e a crítica presentes nesta charge:



Seria essa charge referente a substituição do homem pela máquina, o que geraria desemprego? Se sim, achei bem construída, criativa.

(T.R.C., Facebook, 07 de novembro de 2013).

Acho que também tem a ver com a mão de obra reserva que o sistema capitalista precisa pra regular a economia. Achei bem legal essa.

(B.O.S.P., Facebook, 07 de novembro de 2013).

[...] a crítica é focada nessa era de revolução tecnológica, bem atual, valeu!

(T.R.C., Facebook, 07 de novembro de 2013).

Acho que a crítica em relação à substituição de trabalhadores pela máquina ficou evidente na relação que é ela que cria o desemprego!

(L.F.M.B., Facebook, 07 de novembro de 2013).

Como produto de consumo, por meio dessa mediação em rede social, a charge possibilita depreender nessas enunciações um posicionamento argumentativo diante dessa questão, o desemprego, em função da ascensão da tecnologia, na “máquina que fabrica desempregados”. Essas ressignificações, por meio desses intercâmbios, das competências culturais e conhecimento de mundo de cada um, mostram que o espaço da recepção compõe e realinha sentidos nas interações, junto com a instância da produção. Isso porque, seja no que a charge diz, seja no que o leitor pensa, e no que ela e o leitor, juntos, intercambiam e compartilham, um novo sentido surge dessa

interação, ora por reafirmação, ora por refutação, sempre diante das questões que são notícias e motivos de críticas.

Temos, então, repertórios compartilhados, novos sentidos, velhos e outros discursos, na perspectiva da produção, produto e recepção (Martín Barbero 2002; Lopes, Borelli e Resende, 2002), em ações de comunicação conscientes que visam a uma interação participativa: a produção e a recepção, por meio da charge, constroem e possibilitam uma prática de cidadania, tendo como base os lugares sociais e os repertórios históricos e culturais.

O cotidiano desses alunos determinou a produção discursiva deles na rede social durante a leitura/interpretação das charges: o que são, fazem, pensam ou desejam ser e fazer, construído por seus repertórios e competências, tendo a família e a escola como bases, orientou o ritmo de interação e apropriações nessa articulação entre comunicação, cultura e educação, ratificando uma prática de cidadania. visto que várias formas de leitura que surgem do meio familiar, das instituições nas quais fazem parte, das práticas sociais que realizam, acontecem enquanto pertencimento social. E isso, segundo Martín Barbero (2001; 2002), confirma que comunicação e cultura estruturaram a ideia de mediação, onde o sentido é produzido no âmbito dos usos sociais, pois que a estratégia de leitura identifica o gênero e cria caminhos de comunicabilidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira de se comunicar e obter informações por meio das mídias digitais, resulta em outras mediações e outras formas de apropriação entre os interlocutores, de maneira que essas novas caracterizações denotam inovação no jeito de viver em sociedade.

Nessas novas formas de cidadania a serem construídas, destacamos um engajamento cultural e hegemônico que materializa atitudes e denota pertencas por meio de consumos (García Canclini, 2010; Martín Barbero, 2001; 2006), assim como permite e aprofunda o diálogo em torno de todos os aspectos que formam uma sociedade, seja pela dinâmica com que a informação vai ao seu interlocutor, em variados formatos, seja na maneira com que as práticas cotidianas enfatizam experiências e trocas interculturais entre os sujeitos, cidadãos ativos dessa concepção que demarcamos a partir da interação com o gênero charge

Entender, então, a cidadania como cultura, representação de conflitos e intercâmbios cotidianos, através da interlocução entre charge e jovens alunos, conforme este estudo propôs, tendo a mídia digital facebook como processo mediador de discursos, torna-se relevante na construção e consolidação de novas ações que manifestem, de fato, uma prática cidadã entre comunicação virtual, educação e cultura com nossos jovens cidadãos.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Aucione Torres. **A charge**. Tese de Doutorado em Comunicação. São Paulo: Departamento de Ciências da Comunicação, ECA/USP, 1993.

BACCEGA, Maria Aparecida. (org.). **Palavra e Discurso, História e Ciência**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Campo da Comunicação**. In: FILHO, Clóvis de Barros; CASTRO, Gisela (org.). **Comunicação e Práticas do Consumo**. São Paulo: Saraiva, p. 79-86, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inter-relações comunicação e consumo na trama cultural: o papel do sujeito ativo. Parte I: Interseções Teóricas: Comunicação, Consumo, Educação, Publicidade**. In: Castro, Gizela G. da Silva; Tondato, Márcia P. (org.). **Caleidoscópio midiático: o consumo pelo prisma da comunicação**. Escola Superior de Propaganda e Marketing, Org. São Paulo: Editora RS Press, 2009 (a), volume único, p. 12-30.

\_\_\_\_\_. **Comunicação, educação e consumo: relações**. In: CASTRO, Gisela; BACCEGA, Maria Aparecida (org.) **Comunicação e consumo nas culturas locais e globais**. Coletânea do III Colóquio Binacional Brasil-México de Ciências da Comunicação, ESPM e INTERCOM, São Paulo, 2009 (b), volume único, p. 228-245.

\_\_\_\_\_. **Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania**. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, 2010, vol. 7, nº 19, julho/2010, p. 4-6 5.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e Educação e a construção de nova variável histórica**. In: CITELLI, Odair Adilson e COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação, construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, p. 31-41, 2011.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. ROCHA, Rose de Melo. OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. **Jovens Urbanos: trajetórias partilhadas da pesquisa (2002/2008)**. *Revista Ponto e Vírgula*, vol. 4, São Paulo: PUC-SP, 2008, p. 231-253.

\_\_\_\_\_. ROCHA, Rose de Melo; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves; SILVA, Josimey Costa da. **Urbanidade como espelho: cultura, mídia, produção e consumo nas cidades**. In: BORELLI, Sílvia H. S.; FREITAS, Ricardo Ferreira. **Comunicação, Narrativas e Culturas Urbanas**. São Paulo: EDUC, 277-293, 2009.

CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 225-231, 2006.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação – A linguagem em movimento**. São Paulo: editora Senac, 2000.

FACEBOOK, **Interação da pesquisa com jovens investigados** no. Comentários, curtidas e postagens no grupo fechado para pesquisa. Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/600909253293653/?ref=bookmarks>>. Acesso em 07 Ago. 2013 até 31 Jan. 2016.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 8<sup>a</sup> Ed., 2010.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas, poderes oblíquos. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, p. 282 a 350, 2013.

LOPES, Maria Immacollata Vassallo. BORELLI, Sílvia Helena Simões. RESENDE, Vera da Rocha. **Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade.** Sumus Editorial, 2002.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e Hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social.** In: SOUZA, Mauro Wilton (org.) **Sujeito, o Lado Oculto do Receptor.** São Paulo: Brasiliense, p. 39-67, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no século XXI.** In: MORAES, Dênis de. *Sociedade midiaticizada.* Rio de Janeiro: Mauad, Parte I: Cultura Tecnológica e Mídiação, p. 51-79, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cidadanias em cena: performance, política e direitos culturais.** Instituto Hemisférico de Performance e Política. Office of the Provost: New York University, 2010.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro.** Capítulo IV, p. 101-183. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MIANI, Rozinaldo Antonio. **Charge uma prática discursiva e ideológica.** *Revista 9ª Arte*, volume 1, número 1, 1º semestre de 2012, São Paulo, p. 37-48.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Cibercultura, cultura audiovisual e sensorium juvenil.** In: LEÃO, Lucia. *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias.* São Paulo: Ed. SENAC, p. 495-497, 2005..

ROCHA, Rose de Melo. **Da geração “X” à geração “ctrl alt del”: consumindo tecnologia, reiniciando a cultura.** In: LEÃO, Lucia. *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias.* São Paulo: Ed. SENAC, p.197-198, 2005.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia.** Maringá: Editora UEM, 1ª ed. 2000.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge.** Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade.** De Coleridge a Orwell. Rio de Janeiro, Vozes: 2011.

## LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA

**Claudia Alves Pereira Braga**

Universidade Federal de Lavras, Diretoria de  
Processos Seletivos  
Lavras – MG

**Mauriceia Silva de Paula Vieira**

Universidade Federal de Lavras, Departamento  
de Estudos da Linguagem  
Lavras - MG

**RESUMO:** Este trabalho discute sobre leitura e produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada, da Universidade Federal de Lavras, por meio de análises de desempenho dos candidatos. Este trabalho busca diagnosticar em quais tipos de questões sobre inferências os alunos do Ensino Médio apresentam baixo rendimento. Pretende contribuir com as escolas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir da socialização dos resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Inferência. Avaliação seriada. Desempenho.

### LITERACY ON HIGH SCHOOL: READING SKILLS IN SELECTIVE PROCESS OF SERIAL EVALUATION

**ABSTRACT:** This work discusses about the

reading and production of inferences in the Portuguese Language tests of the Selective Process of Serial Evaluation, from the Federal University of Lavras, through analyzes of the candidates' performance. This work tries to diagnose in which types of questions about inferences the students of High School present low performance. The intention is to contribute with the schools to improve teaching-learning process of reading, from the socialization of the results.

**KEYWORDS:** Reading. Inference. Serial evaluation. Performance.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho discute sobre leitura e produção de inferências no ensino médio, por meio das provas do Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS). Entende-se que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor” (ANTUNES, 2004, p.66) e que as inferências são “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (COSCARELLI, 2002, p.2).

O PAS é um processo seletivo que

desempenha um papel social relevante, uma vez que estabelece um diálogo com as escolas de Educação Básica. Neste sentido, os objetivos deste trabalho são: (i) compreender o conceito de leitura na contemporaneidade; e (ii) analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em relação à produção de inferências. O quadro teórico está embasado em Coscarelli (2002), Antunes (2004); Koch; Elias (2006); Solé (1998); Duran (2009); Sponholz; Gerber; Volker (2006) e Dell' Isola (1988). Os dados analisados fazem parte de um *corpus* de pesquisa sobre o PAS e abrangem o período de 2013 a 2016. A análise privilegia uma abordagem quali-quantitativa.

Este artigo organiza-se em três seções. A primeira seção discute os pressupostos teóricos sobre leitura, produção de inferências e apresenta o PAS. A segunda traz a metodologia e a terceira apresenta análises e discussão.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Leitura

A leitura é muito importante em uma sociedade grafocêntrica. Ser um bom leitor não significa apenas saber decodificar os signos linguísticos, mas compreender sobre o que leu. Para Antunes (2004, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor.”

Antunes (2004) também ressalta que a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita configurando-se como uma atividade interativa entre sujeitos. Conforme explicita:

O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2004. p.67)

(...)

Em síntese, os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. (ANTUNES, 2004. p.69)

Depreende-se, portanto, que a construção de sentido não é uniforme para todos os sujeitos, pois o processo de compreensão está relacionado aos conhecimentos prévios que o leitor possui, derivados de seu conhecimento de mundo. Depende, assim, da circunstância em que o texto é produzido e lido, do tema, do nível de formalidade, do gênero do texto lido, dos objetivos de leitura que o leitor possui, entre outros aspectos.

Nesse mesmo sentido, Solé (1998, p. 22) também afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.” Nesse processo, o leitor precisa se envolver ativamente, processando e examinando o texto à luz dos objetivos que

pretende alcançar. A autora afirma também que “mesmo que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas dele.” SOLÉ (1998, p. 22)

Ainda em relação à leitura, Koch e Elias (2006) elucidam que esse conceito está ligado a outras concepções como sujeito, língua, texto e sentido. As autoras postulam que na contemporaneidade a leitura precisa ser compreendida no bojo das práticas interacionais entre autor-texto-leitor, uma vez que leitor e autor são sujeitos sociais que se constroem e são construídos “na” e “pela” linguagem. Essa concepção de interação circunscreve a leitura a uma prática social, em que o contexto sociocomunicativo dos participantes é fundamental para a produção de sentidos. Tal concepção distancia-se, ainda, de noções que consideram a leitura ora como atividade centrada apenas no autor, ora centrada no texto.

Ler, portanto, é construir sentidos a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui. Para isso, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional Koch e Elias (2006). O conhecimento linguístico envolve o conhecimento gramatical e lexical, que permitirá ao leitor compreender, por exemplo, os recursos coesivos, a seleção lexical, a organização do material linguístico na superfície textual. Por sua vez, o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos gerais, construídos culturalmente e que permitem a produção de sentidos. Por fim, o conhecimento interacional engloba uma série de outros conhecimentos que permitem ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, gerenciar informações e adequar o gênero textual à situação comunicativa. Possibilita não só assegurar a compreensão do texto e a aceitação desse texto pelo leitor, mas também, identificar as estruturas que compõem os gêneros textuais. Esses conhecimentos são construídos culturalmente, considerando-se o contexto sociocognitivo em que os sujeitos sociais estão inseridos, conforme defendem Koch e Elias (2006).

Corroborando o exposto, Oliveira (2010, p. 60), esclarece que a leitura “não é uma atividade exclusivamente linguística”, pois a leitura exige dos leitores conhecimentos prévios como: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais.

Duran (2009), ao tratar sobre a leitura e a produção de sentido, também postula que a concepção interacionista baseia-se na perspectiva da interação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Nesse processo de interação é preciso que o leitor atue cognitivamente a fim de inferir dados mediante informações contidas no texto articulando-as às informações que fazem parte de seu repertório cultural, uma vez que todo texto possui lacunas a serem preenchidas.

## 2.2 Inferência

Dell’ Isola (1988, p. 30) afirma que “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em

um determinado contexto.” Em outras palavras, “inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.”

Com isso, a inferência ocorre também quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos obtidos pela experiência de vida, preenchendo os “vazios” textuais. A inferência não está no texto, pois se trata de uma ação que os leitores desenvolvem durante ou, até mesmo, após a leitura de um texto, sendo então, o próprio texto um incentivo para a geração de inferências. Os processos inferenciais ocorrem durante a leitura, fazendo com que a inferência mostre-se como uma conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa sobre o texto.

Para Gerber; Sponholz; Volker (2006):

no momento da leitura são acionadas uma série de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se refletem sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto (GERBER; SPONHOLZ; VOLKER, 2006, p. 7).

Depreende-se que a compreensão de um texto escrito é o resultado de um trabalho ativo por parte do leitor que requer a associação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.

De acordo com Coscarelli (2002), o processo inferencial é realizado a partir da utilização de conhecimento de mundo, conhecimento esse que varia de pessoa para pessoa, dependendo do grupo ou grupos sociais aos quais elas pertencem. Geralmente, esses processos são realizados em todos os procedimentos envolvidos na compreensão de um texto. Sendo assim, quando um leitor cria um significado para alguma palavra que não é de seu conhecimento, quando estabelece ligações entre um elemento anafórico e seu antecedente, quando compreende a ideia central de um texto, ele está fazendo inferências. Cada uma dessas inferências parece ser feita em etapas diferentes do processo e, portanto, envolve diferentes aspectos.

Outro fator que também influencia na construção do sentido do texto, e, portanto das inferências, é o objetivo que o leitor possui ao ler, pois irá determinar algumas das operações cognitivas que o leitor terá que fazer.

Em suma, a produção de inferências relaciona-se à capacidade do leitor em concluir determinadas informações a partir das pistas textuais. Sua demonstração envolve aspectos afetivos individuais e atitudes marcadas socialmente.

Na próxima seção serão tecidas considerações sobre o PAS:

### **2.3 O processo seletivo de avaliação seriada**

O Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS) foi instituído na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 1999 como forma de ingresso alternativa ao vestibular

tradicional. Esse processo consiste em um processo seletivo aplicado em três etapas consecutivas, sendo uma etapa ao final de cada ano do Ensino Médio. São destinadas até 40% (quarenta por cento) das vagas dos cursos de graduação, modalidade presencial, da UFLA, ofertadas para o primeiro semestre letivo de cada ano para o PAS.

Nas duas primeiras etapas (PAS 1 e PAS 2), o candidato faz provas de múltipla escolha e produção de texto, nas quais são cobrados os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio aos candidatos do PAS 1 e os conteúdos do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio aos candidatos do PAS 2. Na terceira Etapa (PAS 3), é adotada a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em que são avaliados os conhecimentos dos candidatos referentes ao programa divulgado pelo MEC para o ENEM.

A pontuação geral do candidato no PAS será obtida pelo somatório das três etapas, aplicando-se o peso de 25% na pontuação da 1ª Etapa; 35% na pontuação da 2ª Etapa e 40% na pontuação da 3ª Etapa (ENEM).

Para se inscrever na Primeira Etapa do PAS, o candidato deverá estar matriculado ou já ter concluído, no mínimo, a 1ª série do Ensino Médio cuja modalidade de ensino seja regular (de três anos), ou a 2ª série do Ensino Médio cuja modalidade de ensino seja de 4 (quatro) anos.

As provas das duas primeiras etapas (PAS 1 e PAS 2) são aplicadas em dois dias, sábado e domingo, sendo que no primeiro dia, a prova é composta por 40 (quarenta) questões que abordam as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química com 10 (dez) questões cada área. No segundo dia, a prova é composta também por 40 (quarenta) questões nas áreas de Geografia (oito questões), História (oito questões), Filosofia/Sociologia (seis questões), Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) (oito questões), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (dez questões), sendo 7 questões de Língua Portuguesa e 3 questões de Literatura Brasileira, e uma Produção de Texto.

Esse processo seriado desempenha um papel social relevante, pois permite construir uma interação com as escolas de Educação Básica objetivando uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem e uma forma de extensão das atividades da universidade.

### **3 | METODOLOGIA**

Este trabalho tem o objetivo de analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em relação à produção de inferências em questões das provas de Língua Portuguesa das duas primeiras etapas do PAS, aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Ressalta-se, então que, essa análise se limitará às questões de língua portuguesa e privilegiará uma abordagem que congrega princípios quantitativos e qualitativos. Participaram das avaliações candidatos ao PAS 1 e ao PAS 2, dos referidos anos, totalizando 36277 alunos do ensino médio, oriundos de diversas localidades.

## 4 | ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os dados referentes às questões sobre inferência das provas de língua portuguesa aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

### 4.1 Organização da prova de língua portuguesa

De acordo com o Programa das Matérias, embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), disponível no site do processo seriado, “a prova de Língua Portuguesa visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos literários e não-literários em diferentes gêneros discursivos, bem como a capacidade de produzir textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência” (PAS/UFLA).

A prova de Língua Portuguesa apresenta uma temática explorada em diversos gêneros textuais, os quais abordam diversas faces e pontos de vista sobre o assunto. A escolha do tema, pela equipe de coordenação do processo, está relacionada à atualidade da temática e busca alinhar-se ao universo cultural do candidato, que é um adolescente.

As questões das provas buscam avaliar habilidades diversas, entretanto para esta discussão serão abordadas somente as questões sobre a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

### 4.2 Análise

No quadro abaixo é apresentada a quantidade de candidatos em cada uma das etapas e por ano.

	2013	2014	2015	2016
PAS 1	3755	4793	6652	8263
PAS 2	1785	2844	3191	4994

Quadro 1. Quantidade de candidatos em cada uma das etapas por ano

O quadro apresentado evidencia um aumento progressivo e significativo em relação ao número de candidatos do PAS.

#### 4.2.1 A produção de inferências por candidatos do pas 1

As provas do PAS 1 abordaram temas como “Mídia e o culto à beleza do corpo”, “Escassez de água no Brasil” e “Voluntariado e protagonismo juvenil”. As questões que versaram sobre a produção de inferências foram embasadas em temáticas próprias do universo juvenil.

O gráfico, a seguir, apresenta o desempenho dos candidatos do PAS 1 em relação à habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto, nas

provas aplicadas nos anos 2014, 2015 e 2016.

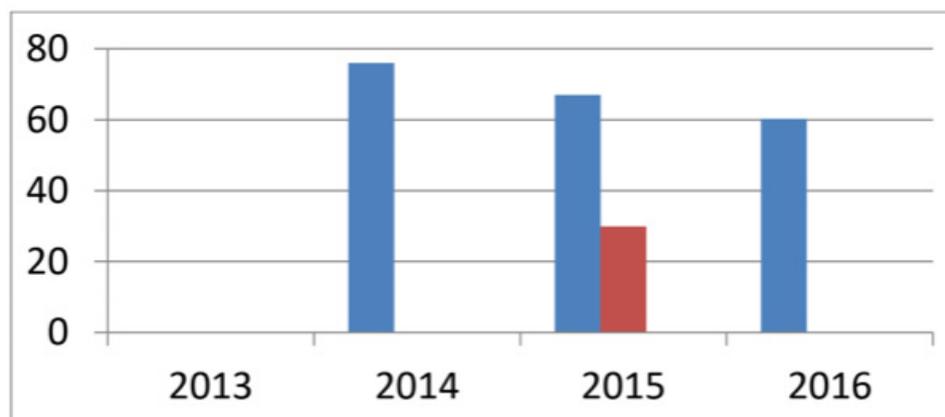


Gráfico 1 – quantidades de acertos dos candidatos do PAS 1 na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto.

Observando-se os dados acima, é possível perceber que, de uma certa forma, os candidatos do PAS 1 demonstraram que o desempenho na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão nos textos apresentados encontra-se em uma média acima de 60%. Com relação ao maior nível de acerto, que foi de 76%, verificou-se que além de a temática “Mídia e o culto à beleza do corpo” ser do cotidiano dos candidatos no ano de 2014, a forma como a questão foi elaborada mostrou-se com uma estrutura mais simples. Outro aspecto relevante diz respeito ao gênero textual artigo de opinião que também faz parte do cotidiano dos alunos.

Notam-se, entretanto, duas questões curiosas: a primeira refere-se ao fato de haver uma diminuição no percentual de acertos nos anos de 2015 e 2016 em relação ao desempenho apresentado em 2014. A segunda questão diz respeito ao fato de que no ano de 2015, foram aplicadas duas questões avaliando a mesma habilidade e o nível de acerto em uma das questões ficou em 67% e a outra em 30%.

Uma análise mais detalhada evidencia que a redução no percentual de acerto pode ser em decorrência da estrutura da questão, que apresenta quatro proposições que englobam inferência de palavras e de expressões do texto e exige, portanto, várias análises inferenciais pelo candidato. Outro aspecto relevante é sobre o gênero textual entrevista, a partir do qual a questão foi elaborada. A entrevista é um gênero textual que “registra por escrito um diálogo sobre determinado tema entre alguém que pergunta – o entrevistador – e alguém que responde – o entrevistado, difundida pelos meios de comunicação, orais e escritos.” (DE ASSUMPÇÃO & KIESLICH, 2009, p. 6). Assim, uma possível explicação pode ser o fato de que se esse gênero for pouco trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio, os alunos podem ter dificuldade em acertar questões que exigem a produção de inferências nesse gênero textual.

#### 4.2.2 A produção de inferências por parte dos candidatos do PAS 2

Para os candidatos do PAS 2, as temáticas selecionadas trataram sobre “Maioridade penal”, “Orgulho de ser brasileiro”, “Movimentos migratórios” e “Gestão do lixo”. As questões buscaram avaliar a produção de inferências circunscritas ao sentido global do texto.

O gráfico a seguir ilustra o desempenho dos candidatos do PAS 2 nos anos de 2013 a 2016:

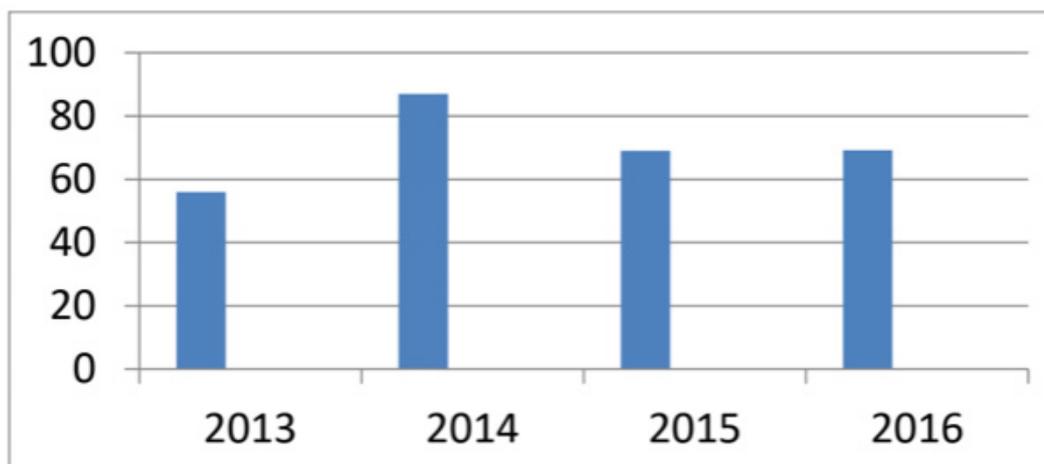


Gráfico 2 – quantidades de acertos dos candidatos do PAS 2 na habilidade de inferir o sentido global do texto.

Percebe-se que o desempenho dos candidatos do PAS 2 na produção de inferências apresentou uma proficiência melhor em 2014. A análise da prova e das questões aplicadas corrobora que a temática abordada nos textos pode interferir no grau de acerto dos candidatos em relação à produção de inferências. O maior percentual de acerto (87%) está relacionado ao tema “Orgulho e do direito em ser brasileiro”, em evidência no ano de 2014, devido à Copa do Mundo no Brasil. Em 2013, por sua vez, o tema explorado foi sobre “Maioridade penal” e apenas 56% dos candidatos acertaram a questão. Comparando-se as duas questões, observou-se que além da complexidade do tema tratado em 2013, que envolve uma polêmica, a estrutura da questão constituiu-se por proposições que exigiam do candidato várias análises e produção de inferências.

Nos anos de 2015 e 2016, houve uma queda no aproveitamento em relação ao ano de 2014. Foram explorados os temas “Movimentos migratórios” e “A questão do desperdício que gera lixo” e o percentual de acerto manteve-se no patamar de 69%. É importante ressaltar que a análise das questões demonstrou que o formato explorado contemplou a estrutura de proposições, que é mais complexa. Entretanto, aventa-se que a temática estivesse mais presente no cotidiano dos candidatos, favorecendo o nível de acerto superior a 60%. Ressalta-se também que o conhecimento prévio sobre o tema abordado favorece a compreensão do texto.

Em relação à influência dos gêneros textuais no percentual de acertos, percebeu-se que na questão na qual o grau de acerto foi de 87% o gênero abordado foi o artigo de opinião, mais presente no Ensino Médio. Por outro lado, nas questões em que o desempenho foi menor, os gêneros explorados foram o artigo de opinião, charge e notícia.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho foram compreender o conceito de leitura e de inferência e analisar o desempenho de alunos do Ensino Médio no Processo da Avaliação Seriada em relação à produção de inferências. Partiu-se do entendimento de que a leitura possibilita a interação entre o leitor e autor, interação essa mediada pelo texto. Nesse processo interacional, o leitor atua ativamente, construindo novas proposições a partir de informações e pistas presentes no texto. Coscarelli (2002), apontou que no processo inferencial, o leitor se embasa em seu conhecimento de mundo e que esse conhecimento difere de pessoa para pessoa, do grupo ou grupos sociais aos quais elas pertencem. Apresentou-se também o Processo de Avaliação Seriada – PAS, processo esse em que as provas foram objeto de avaliação do desempenho dos candidatos em relação à habilidade de inferir o sentido global do texto, bem como inferir o sentido de uma palavra ou expressão do texto.

A análise de dados apontou que os candidatos atingiram um grau de proficiência adequado com relação à produção de inferências. Mostrou, ainda, que alguns fatores podem prejudicar o nível de acerto dos candidatos em relação à produção de inferências. Dentre eles, destacam-se: (i) a estrutura da questão, pois questões em que exigem várias análises para serem respondidas tornam-se mais complexas, aumentando o nível de dificuldade da questão, fazendo com que o índice de acerto fique baixo; (ii) a temática abordada no texto, pois se relaciona com o conhecimento prévio que o candidato possui sobre o assunto. Com isso, se for um tema de domínio dos candidatos ou que seja do cotidiano deles, o nível de acerto torna-se mais satisfatório, do que em relação a um assunto em que eles não estão habituados; (iii) o gênero textual, pelo fato de os candidatos terem mais contato com alguns tipos de gêneros. Esse contato pode ser, tanto no cotidiano, quanto na escola, que se relaciona também na forma de ensino desses gêneros.

Com este trabalho, foi possível diagnosticar em quais tipos de questões sobre inferências os alunos do Ensino Médio apresentam com baixo rendimento, o que também pode influenciar na habilidade leitora desses alunos. Por fim, foi possível também contribuir com as escolas participantes para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem da leitura, por meio de discussões e divulgação de relatórios de desempenho dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.66
- COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. IN: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA 2002**.
- DE ASSUMPÇÃO, Simone Silva Pires e KIESLICH, Jaci. **Os gêneros jornalísticos na sala de aula**. 2009.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: 1988. 225p
- DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **PROLÍNGUA**. v. 4, n. 2, 2009.
- GERBER, R. M.; SPONHOLZ, I.; VOLKER, T. B. Propósito de leitura e tipo de texto na geração de inferências. **Revista Letra Magna**, v. 3, n. 5, p. 1-18, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. Contexto, 2006. p. 216.
- LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996, p. 89
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 60
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed.-Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## LITERATURA BRASILEIRA COMO INTERAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Maria José Nélo**

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,  
Departamento de Letras  
São Luís - Maranhão

**RESUMO:** Neste estudo, o ensino de língua, literatura e cultura decorre do texto, gênero crônica, como meio de interação de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tem por objetivo oportunizar, aos discentes estrangeiros, incursões sobre a literatura brasileira e as ocorrências lexicais que designam a culinária, com enfoque em designações e em expressões linguísticas que nomeiam a culinária maranhense; Trata também da relação de saberes instituídos pelas designações da culinária e de implícitos culturais relativos às raízes históricas transmitidas e amalgamadas por grupos sociais distintos, que contribuíram com hábitos e costumes representativos “do gosto da gente” e dos outros. Assim a produção, a seleção ou a adoção de qualquer material didático devem ser propícios a interação e a adequação aos contextos discursivos, às percepções e às demandas de ensino-aprendizagem, para servirem de insumo para uma interação mais autêntica e relevante. A produção de conhecimentos representados em língua constitui meio de interação simbólica que propicia aos alunos e professores tratarem

de saberes sociais transmitidos por meio de diferentes discursos, os quais guiam as ações individuais nas interações com outros grupos, à medida que tomam consciência de sua própria cultura. Procedimentos teóricos e metodológicos corroboraram com as práticas das aulas, com vistas a atender aos interesses e às necessidades dos alunos, ao se depararem com outras tradições, outros costumes e modos alimentares circunscritos no cotidiano. Nesse sentido, a literatura remete à liberdade de escrita, documenta época, história, fatos, acontecimentos, e o aluno estrangeiro poderá acionar diferentes olhares a respeito de manifestações literárias e culturais brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero literário; Interação; Ensino-aprendizagem; Léxico e cultura.

**ABSTRACT:** In this study, the teaching of language, literature and culture stems from the text, a chronic genre, as a means of interaction between teaching and learning of Portuguese language. It aims at providing opportunities to foreign students, incursions on the Brazilian literature and the lexical occurrences that designate the culinary, focusing on designations and linguistic expressions that name the cuisine maranhense; It also deals with the relationship of knowledge instituted by the designations of culinary and cultural implicit related to

the historical roots transmitted and amalgamated by different social groups, which contributed to the habits and customs representative “of the Taste of People “and others. Thus, the production, selection or adoption of any didactic material should be conducive to interaction and adequacy to the discursive contexts, to the perceptions and to the demands of teaching-learning, to serve as input for a more authentic and relevant interaction. The production of knowledge represented and M language constitutes a means of symbolic interaction that provides students and teachers with social knowledge transmitted through different discourses, which guide individual actions in interactions with Other groups as they become aware of their own culture. Theoretical and methodological procedures corroborated the practices of the classes, in order to meet the interests and needs of the students, when faced with other traditions, other customs and food modes circumscripts in daily life. In this sense, the literature refers to the freedom of writing, documents time, history, facts, events, and the foreign student may trigger different perspectives about Brazilian literary and cultural manifestations.

**KEYWORDS:** Literary genre; Interaction Teaching-learning; Lexicon and culture.

## 1 | INTRODUÇÃO

A literatura brasileira ocupa função eminentemente social e cultural no ensino de língua portuguesa para estrangeiros; constitui socialização de leituras em diferentes contextos individual, social e histórico de experiências dos aprendizes; e, para o regente das aulas, a literatura, como arte da palavra, permite a realização de leituras prazerosas refletidas pela seleção lexical explícita em texto.

Nesse sentido, este estudo tem por tema uma reflexão sobre o oferecimento de texto da literatura no ensino de língua portuguesa para estrangeiros - LPE. Propõe-se a apresentar alguns resultados de práticas realizadas em aulas para alunos estrangeiros de diferentes procedências e com interesses diversos no aprendizado da nova língua. Ilustra-se, o caso das experiências com alunos provenientes de alguns países da África durante o curso ministrado na Universidade Estadual do Maranhão, em julho de 2018, cuja finalidade foi de acolher aqueles africanos, encontrados à deriva na baía de São José, próximo à capital, São Luís - Maranhão. Participaram do curso, com duração de 60 horas/aulas, 18 alunos - todos homens, cuja faixa etária estava entre 18 a 49 anos de idade, falavam mais de duas línguas, tinham escolaridade variada e até analfabetos.

Para aprendizes e professores, o texto literário expressa ainda valores, implícitos socioculturais e identitários do contexto a que pertencem as manifestações prosaicas do texto como o fazer da culinária, o nomear de pratos e o transformar de iguarias comestíveis. No contexto de ensino de língua portuguesa para estrangeiros - LPE, por meio de crônicas e outros gêneros textuais, escritores tornam-se coadjuvantes imprescindíveis nas aulas de leitura. Na medida em que os aprendizes são orientados a lerem o texto selecionado, eles deveriam destacar palavras desconhecidas, das

quais gostariam de saber significados e sentidos; assim, pôde-se afirmar que ler não é um ato solitário e individual, implica troca de sentidos, permite aberturas de portas do mundo significado ao outro, compreendidos como compartilhamentos de visões de mundo do escritor, do professor, do aprendiz.

Por conseguinte, a iniciativa de usar texto literário em sala aula deveu-se ao fato de, além de buscar promover a integração dos aprendizes oriundos de diferentes países, que vêm para o Brasil por múltiplos interesses, cada um marcado por ideais, valores, crenças e costumes distintos, trata da complexidade do ensino linguístico, pois os aprendizes querem saber mais do que questões gramaticais e linguísticas nas aulas, e os materiais didáticos, impressos e digitais disponíveis não atendem aos seus interesses particulares.

O objetivo deste trabalho foi conceder oportunidade de conhecimentos linguístico-socioculturais recorrentes em texto literário sobre o modo de ser e agir de um povo refletido na culinária brasileira, de forma a sensibilizar os aprendizes não só identificarem e reconhecerem os alimentos próprios do cotidiano do brasileiro, mas ainda repensarem as tradições alimentares e suas respectivas crenças que trazem incrustadas em suas história de vida, as quais lhes dão identidade e, desse modo, ter contato, apreender e compreender a identidade do povo cuja língua aprende.

A hipótese orientadora foi usar texto literário como meio de integrar saberes, valores, crenças e interesses dos aprendizes, tendo por delimitação os discursos contidos no texto de modo a suscitar saberes históricos, socioculturais, geográficos, formado e construído pela miscigenação, no caso do Brasil, de três etnias: indígena, europeu, africanos e de outros que adotaram a nação brasileira. Todo esse empenho teve por princípio provocar os aprendizes a entenderem o modo de ser e agir do brasileiro, a fim de que eles pudessem perceber e revelar as diferenças e similaridades linguístico-culturais entre o Brasil e seus países de origem.

O que motivou o estabelecimento do tema ligado à culinária na literatura foi o fato de o regente das aulas indagar, aos aprendizes, sobre o primeiro estranhamento observado ao chegar à São Luís. Os alunos, por unanimidade, responderam que foi a culinária. O diferencial não procedia dos momentos de refeições: café, almoço e jantar, como nomeamos as principais refeições diária; o impacto foi a constante repetição dos alimentos: arroz, feijão e carne no almoço e no jantar dos maranhenses; modo de servir a comida; o modo de nomear os pratos, as frutas, os frutos; e a maneira como são transformados os alimentos do *in natura* aos cozidos, assados ou fritos.

Diante do interesse dos aprendizes pela culinária, foi sugerido a leitura de texto literário: crônica, na qual a culinária estivesse representada. Assim, além de atender aos interesse dos alunos, tematizou a elaboração das aulas de leitura, favoreceu à organização da seleção lexical por campos semânticos, bem como permitiu mediações sobre espaços domésticos e espaços públicos, relações sociais, entretenimentos. É importante destacar a participação de todos os alunos, até aqueles que tinham pouco domínio do português, provocador para de integração nas aulas LPE e no alojamento,

onde estavam morando.

A seleção de texto crônica, para aulas de LPE, deve-se, também, a aproximação de tal texto revelar experiências cotidianas dos brasileiros, permeadas implícitos socioculturais, histórico-geográficos, tal como nas palavras implicadas na crônica “Quitutes da cidade” do maranhense, Astolfo Serra (1965, p. 187-9), transmitem saberes culturais, como reforçar os argumentos de Cassiano Ricardo (1975, p. 167), sobre poesia:

Que é Poesia?

uma ilha

cercada

de palavras

por todos

os lados

Nas aulas de LPE, o ensino assemelha-se à definição do “que é poesia” para Cassiano Ricardo; isto é, uma ilha cercada de palavras, de técnicas, de métodos, de ciências, estratégias; e de situações comunicativas previstas e inesperadas por os lados do conhecimento nas interações socioculturais entre professor e alunos.

## 2 | METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS

As ações empreendidas, neste estudo, filiam-se a procedimentos teórico-aplicados e, ao mesmo tempo, associados das atividades propostas nas aulas de LPE, às necessidades dos alunos cujos interesses de aprenderem o português são diferenciadas por estudo, profissão, matrimônio entre outras situações.

As motivações para elaborar material didático para ensino de LPE são suscitadas pelas necessidades dos aprendizes, porque essas atividades não integram os interesses da rotina acadêmica, pois as universidades no Maranhão privilegiam o ensino de língua materna, ou seja, as práticas didático-pedagógicas são voltadas para quem domina os implícitos linguísticos e socioculturais do brasileiro. Para os aprendizes estrangeiros, são necessários explicitar significados e sentidos que estão implicados na linearidade dos textos.

Para adotar procedimentos teóricos e metodológicos adequados às necessidades daqueles que buscam aprender LPE, o ponto de partida foi sugerir que os aprendizes falassem sobre o que mais estranharam ao chegar no Maranhão. Todos afirmaram: “foi a comida, como é cozida e servida”; alguns consideraram estranho os nomes dos pratos, das comidas, das frutas; outros observaram que as comidas têm efeitos religiosos.

Diante desse resultado, o texto literário com teor sobre a culinária foi a crônica: *Quitutes da cidade*, já mencionada anteriormente a autoria. Inicialmente, visava-se

desarticular divergência socioculturais entre os aprendizes; em seguida, visava-se provocar a manifestação de interesses deles, pois tratava-se de uma oportunidade de falarem da vida, da história e do contexto social-econômico-cultural relativos a suas realidades. Nesse contexto, a leitura do texto evidenciado propiciou a participação dos aprendizes, todos falaram sobre o modo de cozinhar os alimentos, de servi-los, além de revelarem sobre seus hábitos culturais, costumes, crenças, sempre relacionando com as ideias do texto base da leitura.

Assim, sugeriu-se a um grupo de aprendizes que lessem individualmente a crônica *Quitutes da cidade*; na sequência, destacassem as palavras e expressões linguísticas desconhecidas; depois relacionassem as comidas por categorias: frutas e cereais; doces e salgados; líquidos e sólidos.

Para auxiliar a leitura, na primeira aula, os aprendizes usaram celular para visualizarem figuras de pratos, carnes, aves, frutas, doces, bolos e, com esse exercício identificaram e diferenciaram os pratos. Na aula seguinte, eles puderam experimentar algumas iguarias como doce de buriti, castanha do Pará entre outros. Em outra aula, foram levados à feira livre para saber como se vendem e compram produtos.

Apresenta-se, a seguir, a crônica que propiciou a realização de aulas intitulada “Quitutes da cidade”.

A cozinha da cidade não oferece grandes pratos, nem é rica de variedades. Predomina geralmente a fartura de pratos à portuguesa. Mas nem por isso, desapareceram de todo os quitutes regionais.

É certo que, nestes tempos, quase ninguém conhece, ali, o decantado “arroz de cuxá”, espécie de angu feito com especial cuidado e que foi, outrora, o prato mais afamado de S. Luís; arroz de cuxá imprescindível em todas as mesas; e que era, como o vatapá baiano, a nota mais popular da terra das palmeiras; casas ricas da terra, dos nobres da cidade, como existia, também, na cuia do pobre e era até apregoado nas ruas por negras respeitáveis.

Esse arroz, de que Aluísio de Azevedo se serviu para uma nota regionalista no seu “O Mulato”, já não existe mais! É outra tradição que desapareceu da cidade histórica. Que pena!

De pratos típicos ainda há as “tortas” de camarão feitas em azeite de gergelim, em frigideiras de barro, com os deliciosos camarões de Alcântara ou Guimarães.

As *paneladas* são brutalmente indigestas, mas deliciosas a valer; os *xambaris*, cozidos típicos; as peixadas de escabeche quente; os leitões de forno. Existem pratos regionais como “casquinhas de jurarás” (muçua ou pequenos quelônios), caranguejos de forno, jaçanãs, com arroz.

Em matéria de doces variados é o cardápio. Doces de “bacuri” de “murici”, de “buriti”, de “cupuaçu”. Cajus-secos, caju em calda.

Quitutes secularmente vencedores como beijus-sicas, beijus, pés-de-moleques, bolos de tapioca. Sorvetes especiais de Jussara (açai), de maracujá do mato, de cajazinho. Não é abundante o uso de doces importados.

Toda casa fabrica seus doces para sobremesa e para as visitas.

E que fartura!

As frutas regionais são variadíssimas. Bananas ótimas, de qualidade e comuns; ananás, abacates, mamão, araçás, jambos, cajus maduros deliciosos. Mangas admiráveis e jacas tão enormes que dariam sobremesa para três famílias.

Atas (frutas de conde ou pinha) bem crescidas e doces. Nada há que desbanque o cardápio de frutas, os saborosíssimos saptotis da cidade, ou as saptotas! São tão perfumadas, tão delicadas ao paladar, que até parecem um pudim, que Deus miraculosamente fabricasse naquelas terras árvores pejadas de frutos maduros. O coco de praia é abundante e barato.

Os pregões de rua passam anunciando a fartura da cidade. É tanta fruta regional que não há como escolher, tal a variedade e a gostosura das mesmas.

Uma fruta é tipicamente solidarista em S. Luís: a melancia. Tempo de melancia é tempo de agradáveis reuniões em certos bairros.

Numerosas famílias vão, por exemplo, à praia do Caju, somente para comer melancia madura, tão maduras quanto maravilhosamente doces. Bocas alegres de jovens felizes mergulham nas polpas vermelhas das melancias na mais popular das gulodices da terra!

Essa crônica evidência na linearidade textual tradições escritas e orais sobre a culinária maranhense, particularmente clara quando se trata de procedimentos de transformações de delícias de pratos; sabores de frutos e frutas; formas de anunciar a venda de produtos e modos de consumir, que aos poucos sofrem modificações, nesses último cinquenta anos, a crônica mantém um teor atemporal.

### 3 | ESTADO DA ARTE: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA

Nos estudos envolvendo literatura e culinária, desde Brasil colonial, privilegiam histórias diversas pertencentes a contextos sócio-históricos específicos de escolas, correntes literárias ou documentação histórica sobre costumes, hábitos e modos de o povo brasileiro transformar os alimentos *in natura* em comida de cotidiano. Escritores de períodos literários vários, dos “viajantes à atualidade”, não deixam de arrolar em suas narrativas os registros sobre comidas, festividades, quem faz a comida, como é servida, o que pode ou não ser ingeridos, conforme crenças populares e religiosas. Essas informações estão catalogadas na história popular e científica, cultura, romances, crônicas, poemas; tal como se observa nas pesquisas realizadas por Queiroz (1975), Frieiro (1982), DaMatta (1998). Tendencialmente, esses estudiosos tratam da literatura e culinária, mas não envolvem o ensino de língua portuguesa para nativos, menos ainda para estrangeiros.

Nas publicações de Queiroz (1975), a pesquisadora situa o estudo sobre culinária na literatura portuguesa e brasileira, século XIX, nesse período, a mesa brasileira se

relaciona com a portuguesa, de Eça de Queirós à Machado de Assis, Aluísio Azevedo e Graça Aranha. No século XX, a autora situa a arte da gastronomia no Movimento Modernista, de Mário de Andrade; O Banquete da mesa nordestina, de José Lins do Rego, complementa com “A festa do apetite” nos romances de Jorge Amado, e “O tempo e o vento” de Érico Veríssimo.

Apesar de os estudos realizados por Queiroz (1975) direcionarem a antropologia e sociologia pelos viés da culinária incrustada na literatura, pode-se atribuir à literatura meio ativo de possibilidades de leituras, em que o leitor produz sentidos junto ao texto, decifra palavras, costumes, hábitos, entretenimentos, crenças e consome ideias pela visão do outro e do que ele constata no dia a dia.

Nesse contexto de aspectos relativos à literatura e à culinária, Frieiro (1982) considera-as como artes. A primeira, arte de armazenar os saberes e fazeres em memórias escritas; a segunda, como nona arte, ou seja, a arte de transformar comidas e alimentação por profissionais. Estes, por sua vez, são guiados por crenças e modos de transformar alimentos *in natura* em comida, recorrem às influências de novos hábitos das cozinhas estrangeiras francesa, italiana, inglesa todas foram colocadas na mesma panela na formação dos sabores da culinária brasileira. O pesquisador tece a literatura com fios da história sociocultural dos diferentes povos constituintes da miscigenação brasileira, tendo por suporte prosas e poemas de escritores brasileiros e estrangeiros.

Compõem ingredientes dessa discussão literária e não literária: a casa, a rua e o trabalho sobre comidas e mulheres, entre outras múltiplas situações O que faz o Brasil, Brasil? para o sócio-antropólogo DaMatta (1998). Ao fazer referência aos alimentos crus, o autor menciona que “o cru se liga a um estado natural, ao passo que o cozido se relaciona ao universo socialmente elaborado que toda sociedade humana define como sendo de sua cultura e ideologia” (p.52). Dessa constatação, o autor sublinha a primazia de integrar os fatores relacionados à comida como estratégia de promover e permitir a pensar o mundo sensorialmente, partir da leitura da palavra à leitura de mundo, sem se adotar à leitura como manual de instrução, mas de múltiplos saberes e fazeres. O importante é conhecer a cultura do outro e respeitar o diferente e as diferenças de uma e de outra cultura. Assim sendo, justifica-se integrar ao ensino de língua, literatura e cultura nas aulas.

Portanto, a literatura, se bem explorada e relacionada a conhecimentos de mundo e às demais disciplinas, além da língua portuguesa, pode ser um recurso para atrair a participação dos aprendizes e, ao mesmo tempo, auxiliar reflexões sobre elemento primário que integra parte das necessidades alimentares e intelectuais da capacidade humana e, assim, por meio da construção de sentidos transformar sua realidade dialogar com “outros” textos, culturas e grupos sociais diferentes.

Com essa concepção de diálogo o texto é o lugar das interações e se concebe “como objeto multifacetado, construído nas dinâmicas interativas em que sujeitos constroem sentidos e meio de materialidades linguísticas, elaborações cognitivas de

conhecimento e práticas sociais de uso da língua” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 31). Para tanto, o texto sintetiza uma série de códigos culturais, normalmente, tratados em separado: agrupamento social, crença, ideologia, valores, espaços domésticos, manifestações culturais, literatura, posição dos membros da família em casa e em público, esses detalhes quase sempre estão em único texto.

A leitura de texto poético possibilita mediação, conforme Sant’Anna (2009), pois promove interlocução do poético com o texto e com o leitor. Este, em tal condição, deve decidir seu envolvimento; já, o poeta usa estratégias de provocações para um público heterogêneo e, que, os efeitos positivos emergem de ações provocadoras, das formas poéticas usadas para seduzir os leitores.

No cenário de literatura, situa-se o ensino de língua portuguesa e cultura para falantes de outras línguas. Para Almeida Filho (2011), essa modalidade de ensino “existe como prática no Brasil desde o seu início colonial” (p. 93), embora, nesse percurso, tenha-se privilegiado a apreensão sistemática de estruturas linguísticas e respectivas normas gramaticais. O ensino LPE deve ainda abarcar sistema de crenças, saberes, normas, técnicas, hábitos formulados e partilhados historicamente, na e pela linguagem verbal e não verbal, constituído como fator identitário do país, comunidade ou grupo social.

Com ideias similares sobre o ensino de língua e cultura Silveira (2004) versa que a cultura é um “conjunto de tradições e valores que guiam as atitudes das pessoas e pode constituir respostas para seguintes indagações: “quem somos, quem você é, quem ele é, o que pensamos que somos e o que queremos ser?” (p. 152). São essas questões causadoras de embate para a seleção e aplicação do material didático em aula LPE. De um lado, situa-se às dúvidas do regente das aulas; do outro, as expectativas e conflitos dos aprendizes.

Não obstante, a realização de leituras em aulas de LPE como prática de ensino são imprescindíveis para atender a expectativas dos aprendizes. Para Silveira (2000, 2004), a cultura é uma forma de identificação, isto é, implica uma identidade social a qual se constrói, cognitiva e socialmente, mediante as experiências dos sujeitos, ao atribuírem sentidos ao mundo social e interagirem entre si. A significação é relativa ao mundo e seus acontecimentos e é compartilhada por consenso pelos membros de uma mesma comunidade, “pode-se dizer que a identidade cultural de um país é um modo de ser nacional, ainda que haja variedades/variações culturais específicas de cada grupo”, (SILVEIRA, 2000, p. 21).

No que tange à cultura, DaMatta (1998, p. 17) menciona que a cultura exprime precisamente um estilo, um modo e jeito de fazer coisas. Nessa concepção, situa-se o ensino de LPE, busca-se uma unidade na diversidade cultural dos grupos sociais. A possibilidade de encontrar uma unidade extra grupal foi demarcada pela designação lexical da culinária maranhense no âmbito brasileiro (SILVEIRA e NÉLO, 2002). Por conseguinte, o texto literário possibilitou estudo lexical, leitura, construção de sentidos de modo que os aprendizes foram capazes de transformar sua realidade em textos

orais e escritos.

O funcionamento de leitura literária, Sellan e Cury (2018) retomam Takahashi (2014), esta considera três elementos para compreender a elasticidade “[...] do discurso literário e seu lugar social no ensino de uma língua estrangeira: a instância do autor, a do texto e do leitor”. Consecutivamente, o autor capta, explícita e focaliza opinativamente sua visão de mundo; o texto condiciona e viabiliza a conexão entre fatos linguísticos e extralinguísticos na interlocução entre autor e leitor; o leitor constitui o agente da compreensão. Pelos elementos do texto, o leitor aciona seus saberes prévios e completam o diálogo textual do autor.

Diante do exposto, o texto literário foi essencial nas aulas de LPE, para conduzir os leitores pelos caminhos das crenças, saberes, normas, técnicas, hábitos formulados e partilhados historicamente, na e pela linguagem verbal e não verbal.

#### 4 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

O texto literário constitui um conjunto nuclear de conhecimentos atribuídos ao modo de ser, agir, revelar e representar saberes e fazeres capazes de caracterizar a identidade de um povo. Da leitura da crônica, colhemos manifestações dos alunos sobre a transformação dos alimentos *in natura* e comida.

De acordo com o relato dos alunos, grãos, sementes, frutas, legumes, verduras, peixes, aves e carnes de vaca, caprinos e ovinos estão também presentes em seus tipos de alimentos; porém, o modo de preparo e consumo é distinto. Para os africanos, quem cozinha são as mulheres, elas preparam todos os ingredientes juntos numa mesma panela, formam grandes pratos com diversidade de produtos, muito coloridos pelos legumes, grãos e pelas verduras.

Para os africanos, a cozinheira é quem primeiro se serve; em seguida, a comida servida numa grande tigela, é dividida: uma tigela para crianças e outra para os adultos, todos sentam em torno, comem com a colher natural “a mão”. Conforme esses alunos os estrangeiros estranham, mas, logo aderem ao hábito de usar a colher natural.

Após essas observações e leitura da crônica, os alunos apresentam um conjunto de palavras e expressões destacadas, as quais se interpuseram entre o conhecido e o novo, como forma de constituir um outro universo de relações sociais, crenças, valores culturais e ideológicas dos aprendizes.

A primeira expressão destacada pelos alunos foi “...não oferece grandes pratos...”. Essa expressão foi compreendida literalmente como dimensão e grandeza do tamanho do prato, pois na cultura deles, todos comem juntos em um “grande prato”.

Destacaram, ainda, “...a fartura de pratos à portuguesa...”. O que chamou-lhes a atenção foi a distância física espacial entre o Brasil e Portugal. Nessa observação, chama-nos a atenção o fato de, para nós, não haver estranhamento sobre isso, posto que não atribuímos à Colônia soberania, não obstante algumas notas históricas perdem-se na bruma do tempo, e não questionamos o que foi posto como natural, ou

seja, o que é da culinária portuguesa foi adaptada como brasileira.

Quanto a “... ‘arroz de cuxá’, espécie de angu...”, essa iguaria não provocou estranhamento, pois os alunos já tinham saboreado. Para eles não faziam sentido as palavras cuxá e angu, à medida que obtinham informações associaram ao “fufu”, espécie de angu que é servido como outras comidas africanas. Após conhecerem a planta que se transforma em angu - espécie de mingau esverdeado que se mistura com o arroz. Os alunos narram sobre a existência de uma planta que as folhas são usadas em comidas salgadas e os frutos põem-se em infusão para tomar com suco, o qual serve para desintoxicar o organismo de quem exagera na comida e/ou bebida.

Eles associaram a vinagreira, com que se faz o cuxá, semelhante à planata bissap comum em Guiné, Senegal e Serra Leoa. De acordo com a pesquisa feita pelos alunos, no google, comprovam que há semelhanças de plantas, frutas e comidas brasileiras com as africanas, o diferencial das comidas situa-se no modo de transformar e na finalidade, diferenciando-se entre alimento e medicação.

Foram ainda assinaladas as expressões “...cuia do pobre...” e “...apregoadado nas ruas...”; a primeira refere-se a pessoas de poucas posses, necessitados; a segunda diz respeito à maneira de divulgar e oferecer informalmente os produtos feitos no ambiente doméstico.

Destacaram também o enunciado “...Aluísio de Azevedo se serviu para uma nota regionalista no seu ‘O Mulato’...”. O nome do escritor maranhense, Aluísio Azevedo, foi motivo de estranhamento e de explosão de curiosidades, pois os próprios aprendizes associaram o nome à religiosidade e que os nomes deles associam também ao Deus Alá.

Diante do exposto é significativo retomarmos Almeida Filho (2011) e Silveira (2004), para esses autores é preciso construir sentidos, além das estruturas linguísticas e normas gramaticais, para que os alunos possam construir significados, tal como se observa em “... serviu para uma nota regionalista no seu ‘O Mulato’...”. Poucos aprendizes estrangeiros conhecem a literatura maranhense, a formação étnica e cultural do povo, menos ainda de “O Mulato”, romance que trata da relação socioeconômica e de como transcorria a miscigenação das três etnias: indígena, europeus e africanos, de cujo resultado genético surge o mulato no romance de Aluísio Azevedo, final do século XIX no Maranhão.

Outra questão que foi observada a partir da leitura da crônica remete-se ao efeito que esta prática trouxe para os professores das aulas, uma vez que também eles passaram a compreender que há possibilidade de adequar o material didático a cada contexto e situação, de modo a verificar que os autores literários recorrem aos marcos das cognições sociais para construir seus pontos de vista que se tornam representativos de valores que circunscrevem liberdade de leitura, documenta época, história, acontecimentos, possibilitando um olhar sobre a cultura.

Em síntese, a crônica *Quitutes da cidade* propiciou o ensino de outros temas não previstos pelos professores como tratar da organização de produtos comestíveis;

da identificação de alguns alunos terem habilidades de trabalhos com culinária; da criação de nomes próprios no Brasil; das formas de tratamento e de cortesias reveladas no cotidiano e por grau de interação em diferentes situação de uso. Os alunos relacionaram também as comidas típicas de seus países, comidas servidas em festividades, rituais religiosos e familiares.

## 5 | CONCLUSÃO

Essa estratégia, aqui apresentada, propiciou trocas de conhecimentos e interação entre os participantes – alunos e professores; e confirmou que a aprendizagem corporativa no ensino de língua, literatura e cultura congregam teoria à prática em diferentes contextos, ao passo que os aprendizes tornam-se autônomos no uso de vocabulários, na leitura e em situação interacional, ou seja, usam o léxico adequadamente em situação comunicativa e informativa, em momento que tendem a usar a própria cultura para comparar, transformar, combinar e passam a reconhecer estilos e lidar com os contrastes culturais de um grupo em relação ao outro.

A leitura de nomes de pessoas, ocorrentes na crônica, despertou interesses dos alunos saberem sobre a criação de nomes dos filhos, da organização familiar, organização político-territorial do Brasil, meios de transportes, reuniões familiares, porque usam sempre a expressão “meu irmãozinho ou minha irmãzinha”, a partir dessa descoberta os aprendizes abriram os olhos para a nova realidade. De modo a revelar que “aprender Português é ouvir, escrever, falar e aplicar no mundo de verdade”. Isto é, tem de saber por que e para quê devem estudar.

Foi possível confirmar que os textos literários indicam, ainda, caminhos de incursão para tratar da identidade cultural no ensino de língua, na medida em que consolidam os saberes e sabores da comida e do modo de transformá-las no cotidiano da cozinha brasileira/maranhense. Também, foi possível promover a integração dos aprendizes nas aulas, todos falaram sobre hábitos alimentares, costumes, religiosidades, crenças, momentos comemorativos e, sobretudo, da “nossa sociedade”, em espacial dos maranhenses, quanto à primazia alimentar do corpo, a mais regular das expressões do gosto e do sabor “da comida do dia a dia” emolduras nas discussões durante às aulas.

Nesse sentido, observou-se que é necessário conduzir o ensino além do domínio da língua aprendida, sabe-se que a aprendizagem é um processo dos alunos e estes devem ser conduzidos para compreender os elementos que estão subjacentes aos hábitos, costumes e usos mediados pela língua, a fim de que possam interagir em português.

É imperativo evidenciar o posicionamento dos autores, Almeida Filho, Silveira, Sellan, Cury entre outros, sobre o ensino de língua e cultura. Esse deve propiciar meio oportuno para fazer os aprendizes compreenderem sobre a realidade cultural do outro e tomar consciência da cultura de seu grupo social, sem ser aculturado pela do outro,

mas que a cultura de um e do outro convivam continuamente em paralelo.

Neste aspecto, a literatura registra momentos da história que também se assemelha à economia de cada época. Assim sendo, o gostar de uns e dos outros se definem pela identificação sociocultural de sabores peculiares e diferentes que motivam os aprendizes fazer relatos sobre a cultura, as crenças e as expectativas da realidade à qual se encontram. Outras discussões, os textos literários podem promover interesses de leitura, de saberes pessoais e socioculturais desde a transformação dos alimentos. A literatura e a culinária circunscrevem, em suas devidas peculiaridades, modos de ser e de agir do brasileiro em diferentes condições de interações.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação de PLE e de outras línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 130.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais, ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas (SP): Pontes, 2011. p. 159-172.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** 9 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 128.

FRIEIRO, E. **Feijão, angu e couve.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1998. p. 230.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. *O texto na linguística textual.* In: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus contextos.** São Paulo: Parábola, 2016. p. 31-44.

NÉLO, M. J. Aspectos histórico-culturais das Designações da culinária no ensino De PLE/PL2. In: **Anais do I Congresso Internacional de Língua Portuguesa: experiências culturais e linguístico-literárias contemporâneas.** Santiago do Chile, EdUSCH, 2016. p. 542-552.

QUEIROZ, M. J. de. **A literatura e o gozo impuro da comida.** Rio de Janeiro: Topbooks, 1994. p. 390.

SANT'ANNA, A. R. de. A poesia e os mediadores de leitura. In: SANTOS, F. *et ali.*(Orgs). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p. 157-170.

SELLAN, A. R. B. e CURY, V. F. *Fabianos, Sinhás Vitórias: a literatura no ensino de português língua estrangeira.* In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas.* São Paulo: Educ, 2018. p. 285-296.

SERRA, A. **Guia histórico e sentimental de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1965, p. 187-9.

SILVEIRA, R. C. P. da. Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português / língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos.** Niterói: Intertexto, 2000. p. 9-35.

SILVEIRA, R. C. P. da. Implícitos culturais: ideologia e cultura em expressões linguísticas do português brasileiro. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópico.** São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos). p. 143-158.

SILVEIRA, R. C. P. Da, e NÉLO, M. J. Discurso e expressões linguísticas do português brasileiro: aspectos histórico-culturais nas designações da culinária brasileira. Taubaté-SP, GEL, 2002. (não impresso)

RICARDO, C. **Seleta em prosa e verso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 167.

## O PAPEL DOS VERBOS DICENDI NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PONTOS DE UM *CONTINUUM* ARGUMENTATIVO

**Alcione Tereza Corbari**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
(Unioeste)

Cascavel - Paraná

**Quézia Cavalheiro M. Ramos**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
(Unioeste)

Cascavel - Paraná

**RESUMO:** Este texto é resultado de pesquisa que versa sobre a intertextualidade explícita e tem como objetivo investigar como os verbos *dicendi*, responsáveis por introduzir o discurso de outrem, contribuem para construir uma linha argumentativa na notícia. Propõe-se uma análise comparativa de duas notícias a partir do paradigma interpretativo-qualitativo. Tomam-se como *corpus* duas notícias que abordam um mesmo acontecimento, publicadas em dois veículos midiáticos. Partindo da base teórica que considera a argumentação como característica inerente ao uso da linguagem, observou-se que os verbos *dicendi* são empregados num *continuum* argumentativo, que vai de uma posição menos marcada para uma posição mais marcada argumentativamente, e retratam estratégias que direcionam a interpretação do leitor a respeito dos fatos noticiados e a respeito do posicionamento apresentado pelo veículo que publica a notícia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Argumentação. Intertextualidade. Notícia. Verbos *dicendi*.

### VERBA DICENDI IN THE NEWS: POINTS OF AN ARGUMENTATIVE *CONTINUUM*

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate how *verba dicendi*, responsible for introducing the discourse of others, contribute to construct an argumentative line in news. A comparative analysis of two news considering an interpretative-qualitative paradigm is proposed. The analysis is based on two news that report the same event, published in two media vehicles. This study considers argumentation is inherent to language. Based on this theoretical interpretation, we observed the *verba dicendi* are used in an argumentative continuum, on a scale that goes from the least marked verb to the most marked in terms of argumentativity. They represent strategies that direct the interpretation of the reader on the reported facts or even on the media vehicle itself.

**KEYWORDS:** Argumentation. Intertextuality. News. Verba dicendi.

### 1 | INTRODUÇÃO

A intertextualidade *lato sensu* diz respeito a uma condição de existência do próprio discurso,

que pode se aproximar do que se denomina interdiscursividade, ou heterogeneidade constitutiva (KOCH, 2013). Considerando essa noção, um texto nunca é caracterizado como inédito, pois aquilo que enunciamos tem origem em enunciados anteriores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). No interior dessas relações mais amplas entre textos e discursos, há também movimentos linguísticos de construção de redes intertextuais em sentido estrito, quando a referência a outros textos é feita de forma explícita, como ocorre na notícia, por exemplo.

Tendo a intertextualidade explícita como uma de suas características constitutivas, a notícia é comumente construída com fragmentos de discursos citados, os quais constituem recorte de entrevistas ou de outras formas de enunciação anteriores, que são trazidos para a tessitura textual pelo produtor do texto a sua maneira ou conformados à intenção das empresas jornalísticas.

Por considerar que a linguagem está dotada de intencionalidade e que se caracteriza pela argumentatividade (KOCH, 2011), partimos do pressuposto de que, embora determinados gêneros textuais, como exemplo a notícia, sejam comumente apresentados como sendo imparciais, incorporar certos expedientes linguísticos ao texto pode provocar efeito persuasivo no leitor e deixar pistas da forma como o produtor se relaciona com o que enuncia (DITTRICH, 2010; MARCUSCHI, 2007; NASCIMENTO, 2009).

Na esfera jornalística, o paradigma que divide o jornalismo em ‘opinião’ e ‘informação’ remonta ao início do século XVII, quando Samuel Buckley, diretor do jornal inglês *The Daily Courant*, introduziu no jornalismo o conceito da objetividade, tornando-se o primeiro jornalista a preocupar-se com o relato preciso dos fatos, tratando as notícias como notícias, sem comentários (CHAPARRO, 1998).

Nascimento (2009) observa que a pretensa objetividade ou imparcialidade jornalística retrata uma estratégia textual tendo em conta dois objetivos centrais: isentar o produtor/veículo de comunicação da responsabilidade pelo dito e angariar a aceitação da notícia pelo público leitor.

Também para Chaparro (2003) não é possível criar no jornalismo espaços exclusivos ou excludentes para a opinião e a informação. Segundo o autor, tal impossibilidade estaria ligada tanto à dimensão do conhecimento quanto ao plano dos mecanismos da linguagem, o que podemos exemplificar com as escolhas do produtor do texto em relação aos verbos *dicendi* usados para introduzir a fala de outrem na notícia.

Neste texto, analisamos duas notícias que têm como tema comum o confronto entre a Polícia Militar Ambiental do Paraná e os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, em Quedas do Iguaçu, no sudoeste do Paraná, em abril de 2016. A pesquisa orienta-se pelo paradigma interpretativo-qualitativo e considera a abordagem comparativa, tendo em conta o interesse em observar como os verbos *dicendi* colaboram para a construção da linha argumentativa nos dois textos que constituem o *corpus*.

## 2 | VERBOS *DICENDI*: A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA NO DISCURSO CITADO

Neste trabalho, consideramos o fenômeno da intertextualidade explícita, que ocorre quando no próprio texto se faz menção à fonte do intertexto e, ainda, quando um texto é citado e atribuído a outro enunciador, isto é, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012). Tal operação, segundo Bakhtin/Volochínov (2004), retrata o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação. Seguindo essa perspectiva, Maingueneau (2001) também entende que o discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação, contexto em que são postos em relação “dois acontecimentos enunciativos, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante” (MAINGUENEAU, 2001, p. 139).

Os discursos citados são incorporados a diferentes gêneros textuais, como é o caso da notícia. Maingueneau (1996) explica que esses discursos, para assim serem entendidos, devem ser introduzidos de maneira que se reconheça um descompasso entre discurso citante e fragmento citado. Um dos recursos para sinalizar o discurso citado e incorporá-lo ao texto é a utilização dos verbos *dicendi*, introdutores do discurso direto e indireto.

Para Maingueneau (1996), o discurso relatado no estilo indireto é mais limitativo, porque exige um verbo *dicendi* regendo uma subordinada objetiva. À vista disso, considera-se uma dupla função para tal verbo sinalizador de uma subordinada:

Indica que há uma enunciação e, como tal, contém de algum modo um verbo “dizer”; especifica semanticamente essa enunciação em diferentes registros. *Responder*, por exemplo, situa relativamente a uma fala anterior, enquanto *murmurar* dá uma informação sobre o nível sonoro (MAINGUENEAU, 1996, p. 112, grifos do autor).

Travaglia (2007) observa que a presença desse tipo de verbo no texto pode

a) introduzir falas, permitindo que se descrevam entonações, tons, altura de voz etc., da fala, que não podem ser reproduzidos na língua escrita (sussurrar; sibilar; gritar; pedir num gemido; chamar desesperado, feliz, ansioso, calmamente etc.); b) dizer o tipo de fala que se produz (perguntar, responder, redargüir etc.); c) instituir perspectivas em que se deve tomar a fala (segredar, instilar, acalmar etc.) (TRAVAGLIA, 2007, p. 164).

Neves (2000) apresenta os verbos de elocução divididos em dois grandes grupos: os verbos de dizer (ou verbos *dicendi*, que são verbos de elocução propriamente ditos) e os verbos que não necessariamente indicam atos de fala. Pertencem, ao primeiro grupo, os verbos

*FALAR* e *DIZER*, básicos, porque neutros, e uma série de outros verbos cujo significado traz, somando ao dizer básico, informações sobre o modo de realização do enunciado (*GRITAR*, *BERRAR*, *EXCLAMAR*, *SUSSURRAR*, *COCHICHAR*, etc.), à qual podem acrescer-se ainda noções sobre a cronologia discursiva (*RETRUCAR*, *REPETIR*, *COMPLETAR*, *EMENDAR*, *ARREMATAR*, *TORNAR*, etc.)

O segundo grupo é constituído por verbos que introduzem o discurso, mas não obrigatoriamente indicam atos de fala e se subdivide em dois subgrupos: os verbos que instrumentalizam o que se diz (*acalmar, ameaçar, consolar, desiludir, garantir*etc.) como e os que circunstanciam o que se diz (*comorir, chorar, espantar-se, suspirar* etc.). expressam uma ação que pode se realizar simultaneamente ao dizer, indicando circunstâncias que caracterizam o ato de fala (NEVES, 2000). A autora destaca, ainda, que

Entre os verbos de dizer há muitos que apresentam lexicalizado o modo que caracteriza esse dizer. São verbos como *QUEIXAR-SE, COMENTAR, CONFIDENCIAR, OBSERVAR, PROTESTAR, EXPLICAR, AVISAR, INFORMAR, RESPONDER, SUGERIR*, etc., que podem ser parafraseados por *dizer uma queixa, dizer um comentário, dizer uma confidência, dizer uma observação, dizer um protesto, dizer uma explicação, dizer um aviso, dizer uma informação, dizer uma resposta, dizer uma sugestão*, e assim por diante (NEVES, 2000, p. 48-49, grifos da autora).

Tratando de verbos *dicendi* introdutórios de discurso indireto, Maingueneau (1996) distingue em duas classes as informações veiculadas por tais expedientes linguísticos: “de um lado, aquelas que têm valor descritivo (*repetir, anunciar*, etc.) e, de outro, as que implicam um julgamento de valor do enunciador quanto ao caráter bom/mau ou verdadeiro/falso do enunciado citado (*reprovar, ousar, afirmar*, etc.)” (MAINGUENEAU, 1996, p. 112, grifos do autor).

A utilização dos verbos *dicendi* é, de acordo com Nascimento (2009), um recurso bastante significativo no que tange à construção argumentativa do texto. O autor observa que a seleção de tais verbos e o modo como estão organizados no interior do enunciado podem indicar a forma como o produtor se manifesta frente aos outros discursos e como os interpreta: “[...] as estruturas linguísticas e discursivas significam, e os usuários da língua têm consciência disso, uma vez que realizam escolhas de acordo com suas intenções” (NASCIMENTO, 2009, p. 104).

O autor avalia, ainda, que alguns verbos, como *dizer* e *completar*, podem assinalar o não comprometimento do produtor da notícia com o que foi dito no discurso relatado, isentando-o de responsabilidade. Tais estratégias são, na análise do autor, recursos utilizados pretensiosamente pelo produtor do texto para tentar manter o caráter informativo e a pretensa objetividade atribuídos à notícia.

### 3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO DAS NOTÍCIAS SOB ANÁLISE

Cabe-nos tecer algumas considerações sobre as especificidades da esfera em que se realiza o gênero textual notícia, posto que este constitui *corpus* deste estudo. Como aponta Marcuschi (2005), os gêneros textuais operam em “[...] certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica

com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2005, p. 10).

A esfera jornalística, como um campo que abarca gêneros textuais disseminadores de informações e opiniões, assume papel importante na construção de uma imagem do mundo. Seu objeto está constituído no horizonte de diferentes acontecimentos, fatos, conhecimentos e opiniões da atualidade, fundamentados no interesse público (RODRIGUES, 2001). Entre os gêneros textuais recorrentes nessa esfera está a notícia, definida por Melo (1985) como o relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social.

Nas investigações realizadas para esta pesquisa, utilizamos como *corpus* notícias publicadas na edição *online* do jornal *Gazeta do Povo* e na página *web* do *PT no Senado*. Antes de proceder à análise, entendemos ser pertinente abordar algumas questões em torno do perfil desses dois veículos de comunicação.

O jornal *Gazeta do Povo* é parte integrante do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCOM). Gaiotto (2006), ancorado nos estudos do Instituto de Pesquisas Marplan/EGM (2004), assinala que a *Gazeta do Povo* alcançou uma credibilidade que fez com que o periódico liderasse as vendas no estado do Paraná, posicionando-se entre os grandes jornais em circulação no país. Oliveira Filha (2004) observa que “[...] a *Gazeta do Povo* consolidou sua participação no mercado editorial de Curitiba, desenvolvendo um jornalismo com características notadamente locais e de prestação de serviços” (OLIVEIRA FILHA, 2004, p. 90).

O jornal diz seguir uma linha de independência e imparcialidade e se projeta como um veículo conhecido por realizar publicações em defesa dos interesses do Paraná (OLIVEIRA FILHA, 2004, p. 90). Contudo, Lemos e Oliveira Filha (2013) argumentam que o jornal seria mais adequadamente chamado de *Gazeta da Elite*, por “[...] revelar a relação de compadrio que sempre existiu entre os donos do jornal e a camada mais privilegiada da sociedade curitibana [...]” (LEMOS; OLIVEIRA FILHA, 2013).

A página *web* do *PT no Senado*, conforme o próprio nome deixa entrever, é organizada e mantida pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Trata-se de um espaço de publicações de textos cujos temas, em geral, têm como motivo acontecimentos nacionais, em especial aqueles que apresentam relação com a política brasileira. As publicações predominantes são notícias e artigos, gêneros textuais que, em geral, são descritos pela esfera jornalística como tendo o objetivo de relatar um acontecimento com objetividade (NASCIMENTO, 2009).

O Partido dos Trabalhadores (PT), o mais expoente partido de esquerda do Brasil, tem como um dos discursos fundamentais a promoção de mudanças em prol dos trabalhadores da cidade e do campo, apoiando organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As considerações postas nesta seção permitem observar que os veículos de comunicação que constituem fontes de coleta do *corpus* desta pesquisa apresentam posicionamentos ideológicos distintos. Ademais, observa-se que, enquanto a página

*web do PT no Senado* publica textos com uma orientação ideológica bastante demarcada, o jornal *Gazeta do Povo* prefere reforçar o discurso da imparcialidade. Tomando por base as reflexões de Lage (1982), podemos dizer que os dois veículos de comunicação, independente de sua forma e organização, estabelecem vínculos com grandes forças econômicas e sociais, configurando-se como centros de difusão ideológica, organizados segundo a estrutura de poder.

#### 4 | A FUNÇÃO ARGUMENTATIVA DOS VERBOS *DICENDNAS* NOTÍCIAS

Antes de proceder à análise, apresentamos as duas notícias que integram o *corpus* da pesquisa, que foram digitadas para facilitar a referência às linhas do texto. Os verbos que são objeto de estudo estão destacados com negrito.

1	<b>Confronto entre MST e policiais em Quedas do Iguaçu deixa dois mortos</b>
2	
3	Dois trabalhadores sem-terra morreram e ao menos seis ficaram feridos após entrarem em
4	confronto com a Polícia Militar, na tarde desta quinta-feira (7), na cidade de Quedas do Iguaçu,
5	região Oeste do Paraná.
6	Os dois lados têm versões diferentes para o conflito. Em nota, a Secretaria de Estado da
7	Segurança Pública (Sesp) <b>afirmou</b> que os policiais foram vítima de uma emboscada e que eles
8	foram ao local para tentar ajudar a combater um incêndio. O MST <b>nega e diz</b> que a polícia foi ao
9	assentamento para tentar retirar o grupo, que ocupa, desde julho de 2014, as terras da Araupel,
10	empresa de reflorestamento. Um líder do MST <b>disse</b> que os membros do movimento é que foram
11	as “vítimas de emboscada”.
12	Após a troca de tiros, o MST fugiu, segundo a polícia, que <b>diz</b> ter apreendido uma pistola e
13	uma espingarda. A Polícia Civil já abriu um inquérito para apurar os fatos e <b>disse</b> que enviou
14	equipes para o local para resgatar as vítimas – inclusive um helicóptero para remover os feridos.
15	“Além disso, foram destacados policiais militares e civis para a região com o objetivo de reforçar a
16	segurança – uma vez que há uma briga judicial envolvendo o MST e a empresa Araupel”, <b>diz</b> a
17	nota.
18	Os sem-terra <b>afirmam</b> que mais de 20 pessoas ficaram feridas. Também por meio de nota, eles
19	<b>dizem</b> que foram surpreendidos por um grupo de jagunços, seguranças da empresa Araupel e
20	também da Polícia Militar.
21	O MST <b>argumenta</b> que o local pertence ao Estado. A Justiça Federal, de fato, declarou nulo o
22	título de propriedade da empresa, em maio do ano passado.
	Da Redação, com Luiz Carlos da Cruz, especial para a Gazeta do Povo, Katia Brebatti e Folhapress, 07/04/2016, 17h23min
	Disponível em: < <a href="http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/confronto-entre-mst-e-policiais-em-quedas-do-iguacu-deixa-dois-mortos-3100lw98u6y2g03gj81w6xf2s">http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/confronto-entre-mst-e-policiais-em-quedas-do-iguacu-deixa-dois-mortos-3100lw98u6y2g03gj81w6xf2s</a> >. Acesso em: 10 abr. 2016.

Quadro 1: Notícia 1, publicada no jornal Gazeta do Povo

Fonte: Cruz (2016, n.p.)

1	<b>Emboscada a acampamento do MST no Paraná deixa dois mortos e vários feridos</b>
2	
3	Uma ação da Polícia Militar Ambiental do Paraná em um acampamento do Movimento
4	dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) deixou ao menos duas pessoas mortas em Quedas
5	do Iguaçu, no sudoeste do Paraná. Além disso, a Polícia Militar (PM) <b>reconhece</b> que seis
6	pessoas ficaram feridas, mas o MST <b>afirma</b> que 22 integrantes do movimento foram
7	atingidos por disparos de arma de fogo. O confronto ocorreu nesta quinta-feira (7), numa
8	área conhecida como acampamento Tomás Balduino.
9	Apesar das poucas informações disponíveis sobre a situação no local, representantes
10	dos acampados <b>denunciam</b> que o que ocorreu foi uma verdadeira emboscada. Seguranças
11	e jagunços ligados à empresa Araupel, dona da área onde estão os trabalhadores rurais,
12	teriam contado com a ajuda da Polícia Militar para agir em área que não é parte do
13	acampamento, mas ainda assim, dentro do território ocupado.
14	Ainda sem acesso a detalhes sobre o ocorrido, a senadora Gleisi Hoffmann (PT-PR)
15	solicitou a sua equipe no Paraná que acompanhasse o caso. Ela não se mostrou surpresa
16	com a truculência das autoridades policiais paranaenses. Afinal, <b>lembra</b> a senadora, “a
17	violência no Paraná, no trato com os movimentos sociais, tem sido uma constante”. Ela
18	<b>citou</b> a agressividade com que o governador tucano Beto Richa agiu contra os professores
19	em greve, no ano passado.
20	A dimensão da violência contra famílias de sem-terra, no entanto, chocou a
21	parlamentar. “Não há nada que justifique morte de trabalhadores rurais em um
22	acampamento e essa é mais uma página muito triste de nossa história”, <b>declarou</b> Gleisi,
23	que fez questão de demonstrar sua solidariedade às famílias.
24	A versão da Secretaria Estadual de Segurança Pública (Sesp), divulgada pela imprensa
25	local, é de que a equipe da Ronda Tática Motorizada (Rotam) estaria em uma área
26	chamada Fazendinha verificando um foco de incêndio. Ao se deslocar para o local, os
27	policiais teriam sido interceptados “por mais de 20” integrantes do MST. Os líderes sem-
28	terra, porém, <b>refutam</b> essa versão, <b>afirmando</b> que foram os trabalhadores as vítimas de
29	uma emboscada.
	Da redação, 7 de abril de 2016, 21h52min
	Disponível em: < <a href="http://www.ptnosenado.org.br/site/noticias/ultimas/item/49328-emboscada-a-acampamento-do-mst-no-parana-deixa-dois-mortos-e-varios-feridos">http://www.ptnosenado.org.br/site/noticias/ultimas/item/49328-emboscada-a-acampamento-do-mst-no-parana-deixa-dois-mortos-e-varios-feridos</a> >. Acesso em: 10 abr. 2016.

Quadro 2: Notícia 2, publicada na página web PT no Senado

Fonte: Chassot e Rocha (2016, n.p.)

No que tange às estratégias de intertextualidade envolvendo o verbo *dicendi*, observa-se que tais expedientes linguísticos acompanham tanto o discurso direto quanto o indireto, sendo esta última forma de apresentação do discurso de outrem a estratégia mais recorrente em ambos os textos.

Observamos no *corpus* sob análise que os diferentes verbos *dicendi* empregados nas notícias apontam para uma gradação argumentativa, partindo de elementos argumentativamente menos marcados para elementos que explicitam percepções subjetivas em relação ao fato referenciado no texto, consoante ao que apontam os estudos consultados (NASCIMENTO, 2009; NEVES, 2000). Tendo em conta esse perfil dos verbos, optamos por discorrer, na análise de cada notícia, primeiramente a respeito dos verbos menos marcados argumentativamente, seguindo a linha desse *continuum* argumentativo até chegar aos verbos que indicam juízo de valor e apresentam teor argumentativo mais demarcado.

No Quadro 3, trazemos um esquema em que se apresentam as ocorrências dos verbos *dicendi* em cada uma das notícias. Na coluna à esquerda, a reta indica a escala argumentativa do verbo menos marcado ao mais marcado argumentativamente.

<b>Continuum argumentativo</b>	<b>Verbos <i>dicendi</i> na Notícia 1</b>	<b>Número de ocorrência</b>
+ argument.	<i>argumentar</i>	1
	<i>negar</i>	1
- argument.	<i>afirmar</i>	2
	<i>dizer</i>	6
TOTAL	4 verbos	10 OCORRÊNCIAS
<b>Continuum argumentativo</b>	<b>Verbos <i>dicendi</i> na Notícia 2</b>	<b>Número de ocorrência</b>
+ argument.	<i>denunciar</i>	1
	<i>refutar</i>	1
	<i>Reconhecer</i>	1
	<i>lembrar</i>	1
	<i>citar</i>	1
- argument.	<i>declarar</i>	1
	<i>afirmar</i>	2
TOTAL	7 verbos	8 OCORRÊNCIAS

Quadro 3: Os verbos *dicendi* nas duas notícias analisadas

Fonte: Elaboração das autoras

As Notícias 1 e 2 apresentam, respectivamente, dez e oito ocorrências de verbos *dicendi*. Entretanto, enquanto a Notícia 1 recorre a quatro verbos *dicendi* na introdução do discurso de outrem – *argumentar*, *negar*, *afirmar* e *dizer* –, enquanto a Notícia 2 apresenta sete verbos na incorporação do intertexto – *denunciar*, *refutar*, *reconhecer*, *lembrar*, *citar*, *declarar* e *afirmar*. Esse dado já encaminha para uma interpretação da Notícia 1 como sendo mais cautelosa no uso de tais expedientes linguísticos; esse uso comedido, por sua vez, dá margem à interpretação de que há nesse texto maior preocupação de apresentar-se como uma construção não subjetiva, mais neutra e imparcial do que se observa na Notícia 2.

Essa interpretação ganha força quando se observa que seis das dez ocorrências de verbos *dicendi* na Notícia 1 são preenchidas pelo verbo *dizer*, o verbo que ocupa a posição de menos argumentativamente marcado na escala proposta, enquanto na Notícia 2 o verbo menos marcado argumentativamente é o verbo *afirmar*, que consideramos ter um teor argumentativo um pouco mais expressivo do que o *dizer*, e aparece introduzindo o discurso citado apenas duas vezes. Vale observar também o fato de a Notícia 2 não recorrer ao verbo *dizer*, que é o mais neutro na categoria dos verbos *dicendi*. Tais características revelam que a Notícia 2 parte de um ponto já mais avançado no *continuum* argumentativo na comparação com a Notícia 1.

Observa-se que as duas notícias estão equilibradas quanto ao uso de verbo mais marcado argumentativamente: pode-se dizer que *argumentar* (Notícia 1) está próximo de *denunciar* (Notícia 2) no que tange ao grau de argumentação. Também se pode dizer que os verbos *negar* (Notícia 1) e *refutar* (Notícia 2) se aproximam quanto aos sentidos mobilizados, embora *refutar* pareça mais enfático na explicitação do contradiscurso. Tais verbos reafirmam a polifonia presente no interior do texto e o diálogo entre as vozes apresentadas, reassegurando o texto como um ponto de

intersecção de diálogos, em que se cruzam vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas (BARROS, 1999).

Mas, ainda se considerarmos que os dois verbos que estão no topo de cada reta ocupam o mesmo ponto do *continuum* argumentativo, é preciso observar que, daí em diante, descendo a escala até o verbo menos argumentativo, há na Notícia 2 uma gradação mais alongada do que aquela observada na Notícia 1, dado o fato de, nesta, o *continuum* não estar preenchido por diferentes verbos *dicendi*, conforme observação já posta acima. A quantidade de pontos nessa escala também reforça a interpretação de que a Notícia 1 pretende se apresentar como mais neutra e imparcial do que a Notícia 2.

Essa análise leva à observação de que, comparada à Notícia 2, a Notícia 1 preocupa-se mais em esconder a perspectiva subjetiva envolvida na incorporação do discurso de outrem, propondo uma interação mais cautelosa com o intertexto e minimizando as marcas que sinalizam juízo de valor, num jogo que tem em vista a preservação da imagem do veículo que a publica como uma agência de notícia imparcial e a manutenção da pretensa objetividade jornalística.

Ainda assim, não se pode dizer que as escolhas apresentadas na Notícia 1 estão livres de argumentação. Ao operar movimentos de distanciamento no que diz respeito ao discurso de outrem, sem explicitar juízo de valor sobre o discurso alheio, o produtor está fazendo escolhas que são argumentativamente guiadas. Conforme aponta autores consultados (KOCH, 2003; NASCIMENTO, 2009; CHAPARRO, 2003), a apresentação de um discurso como se fosse neutro retrata uma estratégia que visa a orientar a leitura do interlocutor para determinadas conclusões, dinâmica que envolve a criação de uma imagem da *Gazeta do Povo* como uma empresa jornalística independente e imparcial. A criação e manutenção desse *ethos*, por si só, já se configura como um argumento que direciona a leitura.

Assim, observamos que o uso dos verbos *dicendi* na Notícia 1 contribui para reforçar a linha argumentativa traçada no texto na medida em que avigoram a autoimagem do jornal como um veículo “independente” e “imparcial” (OLIVEIRA FILHA, 2004). Os verbos mais neutros, ou não modalizados (NASCIMENTO, 2009), são trazidos para o texto de forma a responder a uma intenção, ainda que tal intenção seja justamente criar e preservar a aparência de neutralidade. Atenuando as marcas da argumentatividade, o jornal acaba impondo, indiretamente, um determinado ponto de vista, que é apresentado como uma verdade, uma vez que o gênero notícia está atrelado à noção de objetividade e veracidade. Nesse sentido, os verbos *dicendi* escolhidos reforçam a intenção do jornal de responder aos anseios da elite paranaense, conforme apontam Lemos e Oliveira Filha (2013).

Já a Notícia 2, conforme explicitado acima, não faz uso do verbo menos marcado argumentativamente (*dizer*, bastante recorrente no outro texto) e apresenta um maior número de verbos *dicendi* do que a Notícia 1, alongando a linha que desenha a escala entre o verbo mais e menos marcado argumentativamente. Com isso, ocorre

uma maior exposição da perspectiva subjetiva da linguagem, explicitando adesão à versão apresentada pelo MST. Considerando a situação sociodiscursiva que envolve a produção e a publicação da notícia, que está atrelada a um partido político, é esperada a construção de um *ethos* que implique comprometimento com determinadas causas e contestação de outras, tendo em vista que a posição ideológica é, nesse caso, publicamente assumida.

Em ambas as notícias, os verbos *dicendi* somam-se a outros recursos linguísticos para conformar o texto às intenções dos veículos que as publicam. Ou seja, os expedientes em análise retratam estratégias linguísticas que contribuem para configurar o texto como um instrumento de difusão ideológica que se conforma à estrutura de poder a que se vincula, conforme analisa Lage (1982).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das teorias que compreendem que a argumentação é intrínseca à linguagem, entendemos que um texto, mesmo os não pertencentes à categoria dos textos argumentativos *stricto sensu* (KOCH; FÁVERO, 1987), é sempre produzido com determinada pretensão, conquanto nem sempre as intenções argumentativas sejam explicitadas (KOCH, 2011). Embora se preze pela pretensa objetividade do gênero textual notícia, há nos textos analisados elementos da língua que indicam os sentidos pretendidos pelo produtor. Conforme pontua Dittrich (2010), ao se fazer uso da língua, não há como eximir-se de maiores responsabilidades em relação ao que foi dito, apagando-se enquanto responsável pela enunciação, pois a argumentação, e conseqüente engajamento do produtor com o que é dito, é inerente ao uso da língua.

A análise proposta reafirma a produção textual como uma atividade verbal que envolve indivíduos que atuam socialmente e orientam suas escolhas linguísticas para alcançar determinado fim social, guiados, também, pelas condições de produção (KOCH, 2013).

Na notícia, o recurso à intertextualidade explícita por meio de discurso citado constitui, em si, uma estratégia que explicita argumentação no texto. Conforme observa Maingueneau (2001), no discurso citado, a enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, mesmo no caso do discurso direto, uma vez que não há como comparar uma ocorrência de fala efetiva (como a entonação, os gestos e as reações daquele que concede entrevista oral, por exemplo) com o recorte apresentado pelo produtor da notícia, que, estrategista que é, dá ao intertexto um enfoque subjetivo.

Para além disso, é preciso observar que, mesmo antes de escolher a maneira como a fala de outrem será incorporada ao texto, são feitas escolhas sobre as fontes a serem consultadas e, após, sobre os trechos que serão trazidos ao conhecimento do leitor. Nesse processo, a fala de outrem, tirada de seu contexto original, é emoldurada e ressignificada, o que implica uma reconstrução subjetiva desse discurso, que tem

por objetivo guiar o leitor de modo que este compreenda os acontecimentos relatados tal como são apresentados no texto.

Nesse sentido, reforçamos a interpretação de Chaparro (2003) de que categorizar os gêneros jornalísticos como opinativos ou informativos constitui-se uma impossibilidade quando se considera o plano dos mecanismos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 31-38.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 1-10.

CHAPARRO, M. C. Opinião x informação, uma fraude teórica? **Mural Pj:Br**– jornalismo brasileiro, 24 jul. 2003. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/manchetes\\_009.htm](http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/manchetes_009.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d'aquém e d'além mar**: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro. Santarém (Portugal): Jortejo Edições, 1998.

CHASSOT, G.; ROCHA, C. Emboscada a acampamento do MST no Paraná deixa dois mortos e vários feridos. **PT no Senado**, Brasília, 07 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ptnosenado.org.br/site/noticias/ultimas/item/49328-emboscada-a-acampamento-do-mst-no-parana-deixa-dois-mortos-e-varios-feridos>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CRUZ, L. C. Confronto entre MST e policiais em Quedas do Iguaçu deixa dois mortos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 07abr. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/confronto-entre-mst-e-policiais-em-quedas-do-iguacu-deixa-dois-mortos-3100lw98u6y2g03gj81w6xf2s>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DITTRICH, I. J. Retórica do discurso jornalístico: modalização e subjetividade na reportagem impressa. In: SELLA, A. F. (Org.). **Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares**. Cascavel: Edunioeste, 2010. p. 95-110.

GAIOTTO, P. A. **A formulação do editorial da gazeta do povo**: o discurso relatado na construção da opinião. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pagaiotto.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. V.; FÁVERO, L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LEMOS, J; OLIVEIRA FILHA, E. A. Jornalismo de ideologia: uma análise do posicionamento do jornal Gazeta do Povo na abordagem do projeto Tudo Aqui Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013. Manaus. **Anais...** 2013, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1319-1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

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

MAINGUENEAU, D. **Elementos da linguística para o texto literário**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: \_\_\_\_\_. **Fenômenos da linguagem**. reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 146-168.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

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

OLIVEIRA FILHA, E. A. de. Apontamentos sobre a história de dois jornais curitibanos: “Gazeta do Povo” e “O Estado do Paraná”. **Unibrasil**, 2004, p. 86-101. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoscomunicacao/index.php/comunicacao/article/view/19/19>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. São Paulo, 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## O USO DA TRANSMÍDIA POR EDITORAS BRASILEIRAS: ALGUNS PROJETOS EDITORIAIS

**Camila Augusta Pires de Figueiredo**

Editora UFMG

Belo Horizonte – MG

**RESUMO:** Neste artigo examinaremos alguns casos em que a transmídia foi utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos seus livros. Além do próprio caráter do fenômeno transmídia, que se relaciona aos novos modos de escrita e leitura, e de produção e consumo de mídias na atualidade, interessa-nos analisar o propósito dos projetos transmídia elaborados pelas casas editoriais brasileiras, bem como as mídias e estratégias empregadas por elas. A partir da observação dos exemplos coletados, buscaremos traçar um perfil dos gêneros literários escolhidos, do público-alvo, das mídias empregadas e dos objetivos almejados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transmídia. Edição. Editora.

**ABSTRACT:** In this paper we examine some cases in which transmedia was used by Brazilian publishing houses as a tool for creation of supplementary media to their books. Besides the characteristics of the transmedia phenomenon, related to the new modes of writing and reading, and of production and consumption of media in contemporary times, we are interested in

analyzing the goals of the transmedia projects developed by Brazilian publishing houses, as well as the media and strategies employed by them. From the observation of the examples collected, we aim to establish a pattern of the literary genres chosen, the target audience, the media used and the goals aspired.

**KEYWORDS:** Transmedia. Publishing. Publishing house.

### 1 | INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1970, mudanças tecnológicas e econômicas fizeram surgir na indústria do entretenimento um novo tipo de produto, denominado franquia. Nesse tipo de produção, o conteúdo não se concentra somente em uma mídia, mas projeta-se por meio de extensões e espalha-se através de outras mídias e de produtos licenciados, em um “empenho coordenado em imprimir uma marca e um mercado a conteúdos ficcionais” (JENKINS, 2009, p. 47). As franquias se inserem em um novo panorama cultural contemporâneo, chamado por Henry Jenkins de “cultura da convergência”, que abrange os “fluxos de conteúdo através de múltiplas plataformas de mídias [e a] cooperação de múltiplos mercados midiáticos” (*Ibidem*, p. 29).

Um elemento muitas vezes presente nas franquias é a narrativa transmídia. De acordo com Elizabeth Evans, o termo “narrativa transmídia” [*transmedia storytelling*] foi utilizado pela primeira vez por Marsha Kinder e Mary Celeste Kearney como uma prática promocional envolvendo merchandising, adaptações, sequências e franquias (EVANS, 2011, p. 20-21). A narrativa transmídia designa a utilização de várias plataformas midiáticas que convergem para contar uma história, sendo que cada novo texto contribui de forma distinta para tal. Uma vez que um único texto não conseguiria abranger todo o conteúdo da narrativa, um texto central oferece vários pontos de acesso ao enredo, pontos esses que são explorados em outras mídias tais como jogos digitais, histórias em quadrinhos, sites, vídeos online, blogs, redes sociais etc. Assim, através da narrativa transmídia, pode-se, por exemplo, desenvolver histórias de personagens secundários, apresentar outras perspectivas da narrativa, completar “lacunas” da história, ou ainda fazer uma ponte entre um filme e sua sequência. No caso de narrativa transmídia ideal, não há redundância de informações, mas cada mídia oferece novos níveis de revelação, que se juntam para compor a narrativa completa da franquia.

O termo “narrativa transmídia” ganhou popularidade na última década na indústria cultural e do entretenimento e tem sido amplamente utilizado por artistas, produtores, marcas, desenvolvedores de jogos, críticos e estudiosos. A definição mais comumente utilizada para caracterizar o fenômeno transmidiático é a que Henry Jenkins propõe em 2003 na coluna para a *Technology Review*, cujos parâmetros foram posteriormente retomados em seu livro *Cultura da convergência*. Para ele, a transmídia designa um novo tipo de narrativa, em que a história “se desenrola por meio de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138). De acordo com Jenkins, esse fluxo de conteúdo através de múltiplos canais de mídia é quase inevitável nesta era de convergência de mídias.

A transmídia se apoia em uma tríade: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. A convergência dos meios de comunicação se dá por meio dos “fluxos de conteúdo através de múltiplas plataformas de mídias”, da “cooperação entre múltiplos mercados midiáticos” e do “comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”; a convergência não se dá pela união de aparelhos, mas “ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (*Ibidem*, p. 29-30). A cultura participativa contrasta com a noção de passividade do público, que abandona o papel de simples consumidor de produtos de mídias e passa a participar, interagir e até mesmo produzir seu próprio conteúdo midiático. A expressão “inteligência coletiva”, cunhada pelo teórico francês Pierre Lévy, refere-se à estratégia de consumo encontrada para fazer frente ao grande fluxo de informações dos nossos dias: “[p]or haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos.” (*Ibidem*, p. 30). Primeiramente, as informações são coletadas conforme os recursos e habilidades

individuais; posteriormente, de modo semelhante ao que fazemos com as peças de um quebra-cabeça, esses pedaços de informação são unidos.

Em seu blog *Confessions of an Aca-Fan*, Jenkins descreve o fenômeno como “uma lógica para pensar sobre o fluxo de conteúdo que atravessa mídias” (JENKINS, 2011).<sup>1</sup> Na prática, portanto, a narrativa transmídia é uma estratégia normalmente utilizada para (a) fazer uma ponte entre um texto principal – geralmente o filme – e suas sequências; (b) prenunciar evoluções no enredo de uma obra; (c) expandir a narrativa ou completar suas lacunas; (d) desenvolver histórias de personagens secundários, outros detalhes e perspectivas da narrativa; (e) oferecer um apoio para o ingresso de um novo público à franquia; (f) construir universos que não podem ser esgotados em uma só mídia. Economicamente, trata-se de um projeto vantajoso para os produtores, pois acaba por conquistar consumidores de diferentes nichos e aumentar o engajamento do público. Assim, a compreensão da narrativa transmidiática se dá no cruzamento de várias mídias, em um sistema de rede inter e multitextual que gerará uma experiência interpretativa ampliada e complexa. Esta é, aliás, uma das características preponderantes do fenômeno transmidiático.

Posteriormente, Jenkins reelabora parcialmente o conceito, ampliando-o para além da narrativa. Assim, o autor passa a compreender o fenômeno como a expansão de determinado conteúdo em várias plataformas de maneira coesa, criando um mundo ficcional que pode alcançar públicos consumidores das mais diversas mídias. Seguindo essa nova concepção, a expressão foi sendo gradualmente substituída pelo termo geral “transmídia”, que passou a ser utilizado não apenas por narratologistas, mas também por jornalistas, profissionais de marketing e de comunicação, bem como por equipes especializadas na criação de conteúdos transmídia para promoção e divulgação de um determinado produto ou conjunto de produtos de mídia.

A utilização e o estudo da transmídia se popularizaram nas últimas duas décadas por causa, entre outros fatores, das várias funções que ela pode assumir, bem como por se caracterizar como um fenômeno transdisciplinar, que serve como objeto de estudo de diversas áreas como Letras (Linguística e Literatura), Comunicação, Jornalismo e Marketing. Isso porque a transmídia reflete as novas formas de se contar, recontar e consumir (ouvir/ver/assistir/jogar etc.) histórias, típicas da contemporaneidade e resultante da multiplicidade e do acesso às novas mídias.<sup>2</sup>

De fato, a transmídia impacta não apenas o modo de consumo mas também o modo de produção dos produtos culturais contemporâneos. Há uma nova lógica de produção e distribuição desses projetos, o que resulta em outras formas de circulação, marketing e consumo de produtos culturais. Na produção de livros, por exemplo, observamos que hoje algumas editoras não se preocupam somente com a publicação

---

1. “(...) one logic for thinking about the flow of content across media.” Tradução minha.

2. Apesar de não ter necessariamente de fazer uso das novas tecnologias (pode-se muito bem criar uma narrativa que começa como episódios em uma revista ou jornal, continue em um livro e termine em uma revista em quadros), a transmídia encontra ambiente propício nas novas mídias – como a internet, os jogos digitais, os dispositivos móveis etc.

de livros impressos, mas precisam de profissionais com competências nas mais variadas mídias que possam estabelecer parcerias e cronogramas de lançamento em mercados nos quais o livro é apenas um dos produtos que serão consumidos. O editor assistente ou o editor chefe passa a ser um elaborador e avaliador de conteúdos em múltiplas plataformas, e não apenas na mídia impressa.

Da mesma forma, a dinâmica transmídia altera o modo de leitura e consumo dos produtos culturais, já que o público dessas produções não se restringirá ao leitor do livro, mas provavelmente (se o projeto for bem-sucedido) incluirá também o jogador, o internauta, o espectador, ou, usando o termo de Janet Murray (2003) para designar aquele que participa da construção de uma cibernarrativa, o “interator”.

Torna-se necessário, então, atentar para o perfil desse novo público, para as novas habilidades que lhe são exigidas e para o modo como recebe e tem acesso a esse tipo de produção. Portanto, no caso em questão, é importante que as editoras que se propõem a desenvolver projetos transmídia tenham em mente que a leitura do livro será apenas uma parte da experiência do seu público com a narrativa.

A seguir examinaremos alguns casos em que a transmídia foi utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos seus livros. A partir da análise dos projetos transmídia criados, busca-se traçar um perfil dos gêneros literários escolhidos, do público-alvo, das mídias empregadas e dos objetivos almejados.<sup>3</sup>

## 2 | PROJETOS EDITORIAIS TRANSMÍDIA

Em 2011, a Aleph, editora que detém os direitos da tradução para o português do famoso livro *Cultura da convergência* de Henry Jenkins, decidiu colocar na prática os princípios da transmídia para oferecer novas experiências de leitura a seu público, por meio da promoção de conteúdos multiplataformas.

Direcionada ao público juvenil, a série de cinco volumes *Alma e Sangue*, de Nazareth Fonseca, é ambientada em São Luís, no Maranhão, e conta a história da sedutora Kara, que é raptada por Kmam, um vampiro de 400 anos, por quem acaba se apaixonando.

Após publicar os livros, a Editora Aleph, especializada em ficção científica e literatura *young adult*, se uniu à Delicatessen Filmes para a produção de uma websérie. Tratava-se naquele momento de uma iniciativa inédita no mercado editorial brasileiro: era a primeira vez que uma editora se associava a uma produtora para a

---

3. Para além dos casos examinados em maior detalhe neste texto, cabe destacar os diversos projetos mais recentes, de diversas outras editoras, que têm empregado tecnologias digitais como a realidade aumentada – ver, por exemplo, o projeto do livro da Editacuja *Três monstros de mentira*, de Kátia Rocha com ilustrações de Eloar Guazzelli, no link <<https://www.youtube.com/watch?v=BSghtvPSnc8>> -- e os QR codes – como em alguns dos livros do selo infantil da Editora UFMG, o *Estraladabão*, em especial o projeto para *Um dia luminoso*, de Adlane Vilas-Boas e Fabrício Fidélis com ilustrações de Bruno Assis Fonseca, que remete o leitor a animações, áudios, programas de rádio, encartes informativos etc.

criação de curtas-metragens relacionados a histórias de livros. A série, que trazia uma narrativa inédita ao conteúdo dos livros, era composta por três vídeos com cerca de quatro minutos de duração cada, que ficavam disponíveis em um site próprio e eram divulgados no blog e nas redes sociais da editora (BLOG DA ALEPH, 2011).<sup>4</sup> Além dos vídeos, o site ainda continha outros contos inéditos da autora, galeria de fotos e wallpapers.

De acordo com Adriano Fromer, editor da Aleph, “a ideia foi seguir o conceito [de narrativa transmídia] à risca: desenvolver um roteiro inédito, que agregasse experiência ao fã, mas que, ao mesmo tempo, fosse atraente para conquistar novos leitores” (ALMA E SANGUE, 2011). Assim, além de expandir a narrativa e proporcionar uma experiência mais profunda para os fãs, a websérie almejou oferecer um novo ponto de acesso do público à saga, como um convite para adentrar o mundo ficcional dos jovens vampiros maranhenses.

Em 2013, foi a vez da Gutenberg, selo da Editora Autêntica de literatura para adolescentes e jovens adultos, experimentar no campo da transmidialidade. Coincidentemente, o projeto transmídia desenvolvido pela editora utilizou outras plataformas para explorar a mesma temática de jovens vampiros. Na série Red Luna, três clãs de vampiros disputam uma trama milenar, que se estende desde os tempos mitológicos até os tempos atuais. O primeiro livro, *A biblioteca do czar*, de Gabriel Morato e Marcos Inoue, lançado em 2012, narra a história do clã Varnis durante as Guerras Napoleônicas. O segundo livro, *A profecia de Samsara*, escrito por Leticia Vilela e lançado em 2014, é ambientado na Índia antiga e conta a história do clã Devas.

A série foi concebida desde o início como um projeto transmídia: além dos dois livros, foram previstas extensões em outras plataformas midiáticas. De acordo com o projeto, às histórias em quadrinhos, elaboradas em estilo mangá e disponibilizadas no site [www.redluna.com.br](http://www.redluna.com.br), caberia introduzir ou concluir as histórias dos livros. Estes, por sua vez, narrariam tramas subjacentes a um jogo, que seriam posteriormente exploradas em um *cardgame* online.

Ao que tudo indica, o cronograma de lançamento dos produtos que compõem o projeto sofreu atrasos. Em 2014 já era anunciado o jogo de cartas online, ambientado após a Segunda Guerra Mundial, em um cenário no qual tecnologias nazistas teriam origens místicas (UM UNIVERSO, 2014). O site das empresas responsáveis pelo desenvolvimento do *cardgame* Red Luna – Spell of the Sun, a Stuplendo Entertainment e a Spikez Produções, anuncia mais informações para o ano de 2017 (RED LUNA, s.d.). Não foram localizadas informações sobre o outro jogo mencionado como parte do projeto transmídia.

Em 2016, a editora Peirópolis e a Ciclope anunciaram o lançamento do livro transmídia *Poemas de brinquedo*, de Álvaro Andrade Garcia. Apesar de não se limitar a ela, a Peirópolis destaca-se pelas obras direcionadas aos públicos infantojuvenil e

---

4. Hoje o site <<http://www.almaesangue.com.br>> não está mais disponível, mas os vídeos produzidos podem ser assistidos no endereço <<https://vimeo.com/album/3449505>>, conforme acesso do dia 18 ago. 2017.

jovens adultos, como a coleção de clássicos da literatura mundial em quadrinhos. A Ciclope, ateliê de arte digital situado em Belo Horizonte, cria e gerencia projetos de arte e de publicação nas mais variadas mídias, em especial nas áreas de turismo, cultura, educação e sustentabilidade.

O projeto concebido para *Poemas de brinquedo* prevê, além da versão impressa do livro em formato de cartas para brincar, uma versão digital em formato de app interativo para dispositivos móveis. Porém, ao contrário do que se possa imaginar, foi a partir da seleção dos poemas que integrariam o app que se pensou na obra impressa, e não o contrário.

Nesse projeto, os poemas do livro, selecionados a partir de uma certa aptidão visual e/ou sonora para publicação em meio digital, recebem efeitos gráficos, de animação e de vocalização que traduzem semioticamente os poemas escritos a diferentes modalidades de mídias. Em seguida,

[a] partir dessa obra finalizada em app foi pensada a obra impressa, em forma de cartas para manusear e brincar, acondicionadas numa luva que também convida o leitor a acessar o app através de um QR code na contra capa. (PEIROPOLIS E CICLOPE, 2016)

Por meio do app em celulares e tablets, o modo de acesso aos poemas de brinquedo – palavras inventadas, trava-línguas, histórias engraçadas – extrapola a visualização da palavra escrita; a leitura vira uma brincadeira que envolve sentidos e competências das mais variadas: tocar na tela com os dedos, ouvir as canções e os poemas com sotaques, interagir com as animações, enunciar os sons, observar as tipografias, as cores, os ritmos. E o livro impresso, mais do que um objeto a ser lido, dispensa a encadernação e almeja ser declamado em leituras performativas e manuseado em brincadeiras.

Percebe-se nesse projeto editorial o esforço de uma equipe de criadores especializados em diferentes mídias – autor, editor, animador, designer gráfico, designer de som e programador (POEMAS, s.d.) –, trabalhando conjuntamente para explorar as possibilidades interativas, sonoras, visuais e lógicas dos poemas, de acordo com as especificidades de cada mídia selecionada.

Em 2017, duas iniciativas de projetos transmídia foram anunciadas no mercado editorial brasileiro: uma da editora Novo Conceito e outra da Intrínseca. No primeiro caso, trata-se do projeto relacionado à aquisição dos direitos de tradução do livro *Caraval*, de Stephanie Garber, best-seller do *New York Times*, que já teve seus direitos de adaptação para o cinema comprados pela Twentieth Century Fox.

*Caraval* conta a história de duas irmãs que vivem com o pai, o cruel governador de uma ilha. O desejo das garotas é escapar da ilha e, para isso, o convite para participarem do Caraval, uma apresentação mágica que ocorre uma vez por ano, parece ser a oportunidade perfeita para se libertarem – para sempre talvez – de uma existência de medo e submissão.

O projeto transmídia prevê um site exclusivo para o lançamento, por meio do

qual o leitor pode ter acesso ao universo do livro, um reality show da era medieval, e a desafios semanais que, uma vez superados, ofereceriam ao leitor um bônus para compra de uma edição especial do livro. Pretende-se por essa estratégia oferecer um ponto de acesso ao público para conhecer o mundo ficcional e partes da história antes mesmo de o livro ser lançado, a fim de criar expectativas, buscar engajamento e aguçar a curiosidade do potencial leitor.

No caso do projeto da Intrínseca, trata-se de um evento ficcional relacionado ao livro *Five Nights at Freddy's: Olhos prateados*, uma expansão do universo do famoso jogo eletrônico de terror *Five Nights at Freddy's*, lançado em 2014 e desenvolvido por Scott Cawthon. A partir de uma perspectiva em primeira pessoa, o jogo se passa na Pizzaria Freddy Fazbear, onde o jogador deve agir como um guarda noturno, sobrevivendo por seis noites enquanto é perseguido por outros personagens. No livro, Charlie é convidada a participar de uma homenagem a um de seus amigos de infância, morto dez anos antes em circunstâncias misteriosas, dentro da pizzaria que pertencia ao pai dela, agora abandonada.

No blog da editora, um suposto desaparecimento da editora assistente de aquisições da empresa é reportado, após a leitura de um trecho desse livro de terror e mistério. Ao final da reportagem do blog da editora, depois das mensagens que supostamente teriam sido enviadas pela garota antes do seu desaparecimento, é possível ler uma informação direcionada ao público-alvo: “E, se você gosta de histórias assustadoras sobre uma galerinha da pesada se envolvendo em confusões sobrenaturais, ou se já conhece a série de jogos *Five Nights at Freddy's* e quer entender melhor a história por trás dos sustos, leia um trecho de *Olhos prateados*.” (UMA NOITE, 2017)

Nota-se nesse caso o emprego de uma função extremamente popular da transmídia, que é a elaboração de objetos e relatos ficcionais buscando a verossimilhança, num jogo em que o mundo ficcional extrapola seus limites e transborda para o real. Esses objetos verossímeis criam uma ilusão (nem sempre óbvia) entre realidade e ficcionalidade, pois buscam ser compreendidos como se fossem reais.<sup>5</sup>

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos projetos selecionados, observa-se uma preferência pela utilização da transmídia para criação de conteúdo destinado aos públicos pré-adolescente e jovem adulto; apenas o projeto “Poema de brinquedo” se destina ao público infantil. Isso fala sobre o hábito de consumo do público dessas faixas etárias, acostumado a utilizar o ambiente virtual para assistir a vídeos, jogar jogos digitais e

---

5. Além da criação de objetos ficcionais verossímeis, outras características preponderantes da transmídia se referem ao modo de construção de personagens e mundos ficcionais e à utilização de elementos mitológicos e icônicos. Essas características são investigadas de maneira mais detalhada no Capítulo 2 da tese intitulada *Em busca da experiência expandida: revisitando a adaptação por meio da franquia transmidiática*, disponível em <<https://go.gl/GcyMSd>>, de minha autoria.

interagir com outras pessoas, entre outras ações.

Dos cinco projetos selecionados, dois abordam a temática de vampiros, muito provavelmente buscando seguir o sucesso da Saga Crepúsculo, escrita entre 2005 e 2008 por Stephenie Meyer e que teve seu *boom* no Brasil em 2008, com o lançamento da primeira adaptação para o cinema. Dos outros três projetos analisados, um pertence ao gênero de aventura e fantasia; outro pode ser classificado no gênero do terror; e o último, ao de poesia. Percebe-se na escolha das temáticas uma tendência para os gêneros de ficção de aventura, de mistério, terror e fantasia, com elementos místicos e mitológicos. Além disso, observa-se que os protagonistas pertencem à mesma faixa etária do público: adolescentes ou jovens adultos. A exceção entre os projetos examinados seria o “Poema de brinquedo”.

A respeito das mídias empregadas, observa-se a dependência das mídias digitais em todos os casos. No caso do projeto da Aleph, na integração entre o livro, a websérie e os recursos do site; no da Gutenberg, na relação entre o livro, as histórias em quadrinhos online, os demais recursos do site, o jogo e o *cardgame* online. No projeto da Peirópolis, a expansão se dá do livro para o app (ou vice-versa); e no da Novo Conceito, entre o livro e o site promocional. Finalmente, no projeto da Intrínseca, um detalhe interessante é que o livro não seria a mídia principal do projeto transmidiático, mas, juntamente com o blog – que faz uma conexão com a história –, uma extensão transmídia do jogo.

Em quatro dos cinco projetos escolhidos, as outras mídias foram utilizadas para explorar de maneira mais detalhada certos aspectos da narrativa ou para apresentar ao leitor momentos anteriores ou posteriores à história do livro. Já no caso de *Poemas de brinquedo*, o app oferece modalidades de mídias diferentes do poema escrito, ativando percepções sensoriais distintas do olhar na leitura: o leitor pode tocar, ouvir, declamar e brincar com os poemas.

O que todos os casos examinados têm em comum, no entanto, é a utilização da transmídia com o propósito de oferecer ao leitor uma experiência expandida em relação à leitura dos livros. Assim, num contexto transmídia, a história se expande para além dos limites das páginas do livro impresso, que se torna apenas um dos pontos de acesso à narrativa.

## REFERÊNCIAS

ALMA E SANGUE: saga ganha websérie. *HQ maniacs*. 19 jan. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/B4ivsC>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BLOG DA ALEPH. Alma e Sangue, a websérie: o primeiro episódio está no ar! 21 jan. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/iZLDQ2>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

EVANS, Elizabeth. *Transmedia Television: Audiences, New Media and Daily Life*. New York/London: Routledge, 2011.

JENKINS, Henry. Transmedia Storytelling. *Technology Review*. 15 jan. 2003. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2ª. ed. ampl. e atual. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. Transmedia 202: Further Reflections. *Confessions of An Aca-Fan*. 31 jul. 2011. Disponível em: <[http://henryjenkins.org/2011/08/defining\\_transmedia\\_further\\_re.html](http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp/Itaú Cultural, 2003.

PEIRÓPOLIS E CICLOPE lançam livro transmídia de poesia expandida, em papel, epub e formato app interativo para crianças e adultos. 29 jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/1hTwCb>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

POEMAS de brinquedo, os desafios de uma publicação transmídia. s.d. Disponível em: <<http://www.editorapeiropolis.com.br/2017/07/31/poemas-de-brinquedo-os-desafios-de-uma-publicacao-transmidia/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

RED LUNA: Spell of the Sun. s.d. Disponível em: <<http://redluna.stuplendo.com/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UM UNIVERSO nacional de vampiros: conheça o projeto “Red Luna”. 28 jan. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/hxayJY>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UMA NOITE assustadora com Freddy. 17 maio 2017. Disponível em: <<http://www.intrinseca.com.br/blog/2017/05/uma-noite-assustadora-com-freddy/003E>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

## TIRINHAS: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO O MODELO PRAGMÁTICO

### Onici Claro Flôres

Doutora em Linguística e Letras. Professora adjunta do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC – Santa Cruz do Sul, RS, Brasil – e-mail: oflores@unisc.br

### Silvana da Rosa

Mestre em Leitura e Cognição- UNISC – Santa Cruz do Sul, RS. Doutoranda em Letras: Literatura e mídia pela UNISC, RS. Professora assistente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – câmpus Santiago, RS, Brasil – e-mail: silvana.rosa@urisantiago.br

**RESUMO:** O contexto influencia o processo interpretativo? Este artigo surgiu a partir dessa problemática e, para investigá-la, estabelecemos como objetivo principal analisar o modo como a leitura é realizada pelo leitor, observando que fatores são determinantes para a interpretação e compreensão de tirinhas, tendo por base a perspectiva pragmática. Almejamos com isso: (1) verificar como a leitura é realizada; (2) especificar que fatores contextuais são decisivos para a interpretação e compreensão do texto e (3) discutir a proposta de Marcelo Dascal (2006, capítulos 4, 9 e 25) consoante à influência do contexto, de acordo com seu modelo de interpretação e compreensão. Para tanto, selecionamos três tirinhas que abordam diversas temáticas, buscando a comprovação

da hipótese de que se faz necessário valorizar o significado semântico e as intenções do autor/falante. Assim, o leitor/ouvinte envolve-se em uma atividade bastante complexa de preenchimento dos vazios do texto, de acordo com suas vivências e experiências leitoras anteriores.

**PALAVRAS-CHAVE:** tirinhas, interpretação, compreensão, modelo pragmático, contexto.

### COMIC STRIPS: READING,

### INTERPRETATION AND UNDERSTANDING,

### ACCORDING TO THE PRAGMATIC MODEL

**ABSTRACT:** Does the context influence the interpretive process? This article arose from this problematic and, to investigate it, we set as main objective to analyze the way in which the reading is carried out by the reader, noting that factors are determinant for the interpretation and comprehension of strips, based on the pragmatic perspective. We aim for this: (1) to check how the reading is performed; (2) to specify which contextual factors are decisive for the interpretation and understanding of the text and (3) to discuss the proposal of Marcelo Dascal (2006, chapters 4, 9 and 25) according to the influence of the context, according to his model of interpretation and understanding. To do so, we selected three comic strips that deal

with several themes, seeking to prove the hypothesis that it is necessary to value the semantic meaning and intentions of the author/speaker. Thus, the reader/listener engages in a rather complex activity of filling the voids of the text, according to their experiences and previous experiences.

**KEYWORDS:** comic strips, interpretation, understanding, pragmatic model, context.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde o momento em que o homem sentiu necessidade de registrar e disseminar sua história, seja desenhando em paredes de cavernas ou em folhas de papel, a escrita e a leitura tornaram-se aliadas indispensáveis e indissociáveis para a concretização desse fim, pois ambas tentam explicar a natureza humana, seus sentimentos, seus embates e o entorno físico e cultural.

Desse modo, por meio desta pesquisa, busco observar a complexidade do ato leitor interpretativo e, conseqüentemente, compreensivo, uma vez que estão em questão as intenções do autor/falante, as vivências e leituras anteriores de quem o lê/ouve, bem como a influência do contexto para a obtenção da intercomunicação. A visão pragmática abarca a situação interativa, como um texto, na perspectiva que Dascal (2006) propôs um modelo de interpretação e compreensão leitora integrado. Assim, discutir-se-á essa abordagem, subdividindo-a em três momentos.

O primeiro, intitulado **COMO A LEITURA É REALIZADA PELO LEITOR?**, aborda o processamento da leitura no cérebro humano. Seu suporte teórico compreende contribuições teóricas de Dehaene (2012), Flôres (2007), Kilian e Flôres (2007).

Em **FATORES DECISIVOS PARA A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO** são analisadas as duas modalidades distintas de compreensão, ‘compreender’ e ‘captar’, de acordo com Dascal (2006, cap. 4) e Fillmore (1976).

No terceiro e último momento, denominado **MARCELO DASCAL: A VISÃO PRAGMÁTICA E A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOBRE O PROCESSO INTERPRETATIVO**, os capítulos 9 e 25 (“Modelos de interpretação” e “Contextualismo”), de Dascal são utilizados como suporte para a análise do *corpus*, constituído por três tirinhas. Nelas, analisam-se as influências contextuais extralinguística e metalinguística, a partir da visão pragmática de M. Dascal.

## 2 | COMO A LEITURA É REALIZADA PELO LEITOR?

“Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado”, de acordo com Queirós (1999, p. 9). Assim, o processo de leitura não envolve somente um sistema de regras gramaticais, nem apenas aspectos cognitivos, mas também o que há de mais íntimo no ser humano, as emoções. A leitura, então, abre um canal, em que emoções encarceradas libertam-se em busca da luz, que só se acende quando o

olhar e a escrita encontram-se, num dado lugar e tempo envoltos em preceitos sociais e culturais.

Ler é um processo que nos insere no mundo e nos faz agentes, quer seja o texto lido fictício ou real. No entanto, a inserção do cidadão em nossa sociedade, considerada letrada, exige que ele seja um bom leitor, bem como escreva de forma coerente e coesa. Evidentemente que já vivemos épocas precedentes em que a oralidade era o único registro da cultura de um povo. Nesses tempos, desenhos narravam, descreviam, solidificavam sentimentos e ideais em paredes de cavernas. Com a evolução, o homem sentiu a necessidade de preservar suas histórias em registros disponíveis para um grande número de pessoas. Papiro, papel, computador. Leitura e escrita estão interligadas desde os primórdios, sendo que Vygotsky (1987) já salientou que a escrita é mediada pela fala, sendo uma atividade linguístico-cognitiva extremamente complexa. Não é fácil para a criança que está em processo de alfabetização e necessita assimilar a relação fonema-grafema, bem como o inverso, codificando/decodificando e, finalmente, compreendendo e interpretando o que escreve e lê e o que lê e escreve.

De acordo com Dehaene (2012), o processo de leitura e escrita se desenvolve no cérebro humano, no qual determinadas áreas desempenham funções específicas, visando a realizar cada atividade cognitiva envolvida no processo de leitura, além disso há a formação de redes neuronais que inter-relacionam áreas próximas ou distantes, unindo-as para a execução de atividades mais complexas.

Kilian e Flôres (2017, p.04), citando Dehaene (2012), afirmam que duas áreas cerebrais estão envolvidas no processo da leitura: “a da linguagem e a da visão. A área da linguagem localiza-se na parte occipito-temporal esquerda e, devido à plasticidade cerebral, o melhor momento para se aprender a ler é na infância”. Nesse período, o processo de aprendizagem distribui-se em três fases: a pictórica, a fonológica e a ortográfica. Além disso, a leitura exige que o indivíduo disponha de um sistema visual sadio para decodificar as letras sem muito esforço.

As autoras reiteram que o ato de ler é uma atividade complexa para o iniciante. Não se resume somente a mover os lábios e pronunciar palavras aleatória e involuntariamente. No momento da leitura, ativam-se duas áreas cerebrais, a que corresponde à linguagem (fala) e, a outra, à visão. Na criança, que não apresenta problemas de visão, como já citado no parágrafo anterior, o aprendizado segue uma dada sequência: a primeira é a leitura do desenho, a segunda do som das letras (grafemas) e a terceira é a de leitura das palavras. A habilidade leitora não se desenvolve de forma natural sem necessidade de treino, ao contrário da fala que se desenvolve naturalmente.

Conforme Flôres (2007, p.55), a leitura

é uma possibilidade comunicativa que se desenvolve com base em uma dada concepção do que seja o mundo real, construída de modo cooperativo pelos integrantes das comunidades que se utilizam de cada um dos vários sistemas de escrita. O modo de entender e sentir o real são constitutivos do recorte linguístico-cognitivo feito pelo grupo, que nele inscreve as experiências, as crenças e os

Assim como não é possível desvincular a escrita da leitura, também não se separa a leitura da fala, uma vez que, quando lemos, estamos nos utilizando da fala. Além disso, só se pode ler o que está escrito, para tanto devendo existir um dado número de letras (o português do Brasil apresenta 26).

Na escrita alfabética, “as letras representam os sons da fala e permitem formular, a partir de um número finito de letras e grafemas, infinitas palavras da língua, tendo cada uma delas o seu significado (o que nos remete às dicotomias de Saussure, com as noções de signo, significante e significado, tal como consta no *Curso de Linguística Geral*, 1916), o qual pode ser resgatado a qualquer momento pela leitura”, de acordo com Kilian e Flôres (2007, p.03). Sobretudo, em sentido restrito, só se pode ler o que já está escrito, daí a grande importância de as sociedades adotarem um sistema de escrita, pois, por meio dele, podemos expressar o que entendemos do mundo, bem como o que sentimos, com base na coexistência de natureza e cultura, ambas constitutivas do humano.

De outra parte, a criança, ao ser alfabetizada, não é preenchida pelo que aprende, pois não chega à escola como uma tábula rasa, pelo contrário, ela já traz, naturalmente, informações adquiridas em seu contexto familiar e social, como crenças, valores, anseios, enfim aspectos culturais embasados nos modos comuns de categorização do real. Portanto, ler é uma atividade que envolve vários aspectos da linguagem, sobretudo o pragmático, que tem o contexto como ponto norteador, para que se construam significados e se efetive a compreensão do escrito/falado.

### **3 | FATORES DECISIVOS PARA A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO**

Pensemos em uma ocasião em que, conversando com alguém, tenhamos dito algo e o outro não captou, não entendendo o que realmente pretendíamos expressar. Provavelmente, poderia ter acontecido um mal-entendido ou mesmo ele aconteceu.

Marcelo Dascal (2006), no capítulo 4, intitulado “Duas modalidades de compreensão”, aborda os atos comunicativos, afirmando que estes só podem funcionar se envolverem no mínimo duas pessoas, sendo que a relação deve ser estabelecida pela linguagem em um dado contexto. No desenvolvimento dessa relação interativa, por meio da linguagem, presume-se que haja compreensão entre os interlocutores, caso contrário mal-entendidos podem surgir, como exemplificado anteriormente.

Em prosseguimento, Dascal propõe-se a esclarecer duas possibilidades do ato de compreender, identificando e descrevendo duas modalidades distintas, a de ‘compreender’ e a de ‘captar’. Segundo ele, em um ato comunicativo, a pessoa espera ser entendida pelo destinatário. Por sua vez, este último impõe-se o ‘dever de compreender’ o que o outro deseja dizer. A interação linguística, porém, não existe

como mera causalidade, nem é totalmente transparente, uma vez que os interlocutores não são pessoas idênticas (não há como prever/adivinhar a fala do outro, por mais que se conheça/conviva com uma pessoa).

Assim, as crianças equivocam-se quando pensam que suas mentes são transparentes para seus pais. Na verdade, não são. Ocorre sim uma simbiose entre pais e filhos, mas “a substituição de tal fantasia pela noção da opacidade da mente é um componente do desenvolvimento cognitivo e linguístico” (DASCAL, 2006, p.106). Com o passar do tempo, a criança, ao desenvolver-se cognitivamente e linguisticamente, percebe que nem tudo que pensa é compreendido e, quando adulto, essa convicção aumenta, uma vez que temos o ‘dever de compreender’ o que o outro diz. De acordo com Dascal:

Não é uma questão de apenas compreender as palavras, e sim de compreender também o sentido que elas adquirem naquele determinado contexto da elocução, ou seja, a razão do uso dessas palavras pelo falante nesse contexto e a sua possível mensagem indireta e implícita” (DASCAL, 2006, p.107).

Para ilustrar a afirmação do autor, citamos um exemplo: em um ato comunicativo entre duas pessoas, A diz a B que este está pisando em seu pé. B responde que “é verdade, que interessante” (DASCAL, 2006, p.107). Nesse caso, as palavras ditas foram compreendidas, mas o ouvinte não se impôs o dever de compreender (B em relação a A), pois B não tirou o pé de cima do de A.

Além do mais “a fala geralmente é utilizada para transmitir uma interpretação pragmática” (DASCAL, 2006, p.106) e o objetivo é alcançado quando o destinatário consegue interpretar a intenção do falante, o que não aconteceu com B. Para Dascal, há duas maneiras de se transmitir o significado do falante: a direta e a indireta. Segundo o autor “um significado do falante é transmitido diretamente quando é idêntico ao significado da elocução ‘computado’ pelas ‘regras’ semântico-pragmáticas da linguagem” (DASCAL, 2006, p.107 – grifos do autor). Nesse caso, o destinatário somente endossa o significado da elocução, sendo a interpretação pragmática a confirmação do ouvinte daquilo que foi dito pelo falante. Como ocorre no exemplo que segue: “Como há gente aqui. A sala está lotada”. A enunciação corresponde ao que poderia ser visualizado e comprovado, portanto, há correspondência entre a fala e a audição.

Já o significado do falante, dado de forma indireta, ocorre “quando difere do significado da elocução. A interpretação pragmática, nesse caso, consiste em descobrir, com a ajuda de pistas contextuais, qual o significado do falante e em confiar no significado da elocução como um ponto de partida” (DASCAL, 2006, p.107). Nessa perspectiva, se aproveitássemos o mesmo exemplo da forma direta para a indireta, consistiria em, a partir dele, procurar desvendar o que há implícito no dito. O diálogo não é direto nem objetivo, quando o falante faz uso de figuras de linguagem e implicaturas conversacionais. Nesse caso, o ouvinte deve buscar o alcance do significado implícito por conta própria, podendo fazer uso de inferências, analogias, implicaturas, entre

outras possibilidades, mas não é só isso. Posteriormente, faz-se necessário descobrir se o significado a que chegou é realmente a interpretação adequada do significado do falante.

Segundo Fillmore (1976 *apud* DASCAL, 2006, p.108), há quatro perguntas que o destinatário (ouvinte/leitor) tem de tentar responder para captar a intenção do enunciador: “a) o que ele disse? b) sobre o que ele estava falando? c) por que se deu ao trabalho de dizê-lo? d) por que o disse dessa maneira?”. Quando procuramos responder a tais questionamentos, utilizamo-nos de informações linguísticas e contextuais, além disso podemos dispor “de vários sistemas de regras fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, bem como preceitos sociais que, geralmente, governam a interação” (DASCAL, 2006, p.108). Em suma, a intercompreensão só existe se houver compartilhamento de informações entre falante e destinatário. Caso contrário, a conversa pode resultar em mal-entendidos.

Berenstein (1982, citado por DASCAL, 2006, p. 110) salienta que captar é uma modalidade da compreensão. Na verdade, é uma habilidade cognitiva que procura determinar que regras devem ser seguidas para que o ouvinte/leitor entenda uma determinada elocução. Em função disso, devemos buscar o máximo de precisão na escolha do sistema de regras para entender a fala/escrita do outro. Quando a tentativa de captar não alcança o sucesso esperado, ocorrem os mal-entendidos. Em vista disso, o processo comunicativo só avança se for compartilhado, se houver entendimento entre o dito, o ouvido ou o lido, sendo que o contexto é fator decisivo para que isso aconteça.

#### **4 | MARCELO DASCAL: A VISÃO PRAGMÁTICA E A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOBRE O PROCESSO**

Na década de 60, o contexto passou a ser valorizado pela linguística e pela filosofia da linguagem. Em 1970, no Simpósio sobre a Pragmática das Línguas Naturais, realizado em Jerusalém, Max Black propôs, em tom de brincadeira, o acréscimo da disciplina *Contextics*, visando a inserir aspectos relacionados ao contexto nos estudos da linguagem. Desse modo, Black salientou “as complexidades do contexto e a variedade de maneiras em que ele se mostrava relevante para a linguagem [...]” (BLACK *apud* DASCAL, 2006, p.561).

Em 1979, segundo afirma Dascal, Chomsky considerou que a pragmática ainda era prematura para abarcar o contexto como campo de domínio, uma vez que as concepções básicas empregadas eram vagas, elementares e não apresentavam caráter explicativo para lidar com o contexto e suas múltiplas facetas.

Posteriormente, Dascal propôs seu modelo e, com base nesse, passamos a trabalhar com uma proposta que se presta a explicar os vários tipos e os níveis de informações contextuais utilizáveis na interpretação de um texto escrito. Para Dascal,

“o modelo elabora uma caracterização exata de dois tipos de informação contextual a saber: a extralinguística e a metalinguística” (DASCAL, 2006, p.191). Esse modelo seleciona dentre os dois tipos, três níveis diferentes de informação: o específico, o convencional (raso) e o conhecimento geral (background de fatos, princípios), entre outros.

Essas noções foram exemplificadas pelo autor: “(1) João é um rapaz alto” (DASCAL, 2006, p.191). Quando lemos a sentença, constatamos a pertinência da noção de relatividade que parte da análise semântica, ou seja, João é um rapaz alto em relação a quem ou em relação a que altura?

Dascal explica que “o significado da elocução pode variar [...]” (DASCAL, 2006, p.191), dependendo do contexto sócio-político-cultural em que ela esteja inserida, por exemplo, se considerarmos os povos ocidentais, a altura média das pessoas é 1m70cm, mas se tratarmos sobre a altura de jogadores de basquete, ela se aproxima de 2m. Os aspectos são variáveis de acordo com o contexto da elocução. Para isso, necessitamos de pistas contextuais (qual o grupo selecionado para a comparação: ocidentais/orientais, jogadores de basquete/pessoas que desempenham outras atividades etc.) para podermos encontrar a interpretação adequada para o processo comunicativo.

Evidentemente que, se conhecemos a quem estamos analisando, utilizamos de um atalho, uma vez que não necessitaremos de pistas contextuais para chegarmos à significação da elocução, apenas emprega-se o nosso conhecimento contextual referente à pessoa em questão. Quando se trata de pistas contextuais, convém esclarecer que as mesmas significam, em uma dada elocução, as inúmeras pistas que podem estar à disposição do destinatário. No entanto, ele deve selecioná-las, conforme o nível de relevância para o processo comunicativo, em uma situação específica.

Dascal elabora cinco princípios diferentes às pistas contextuais. Desse modo, o autor salienta que o destinatário tem duas opções (pistas contextuais) para ser guiado ao significado da escrita/fala, as pistas extralinguísticas e as metalinguísticas:

as pistas extralinguísticas têm a ver com o conhecimento de mundo do destinatário, ao passo que as pistas metalinguísticas têm a ver com o conhecimento de estruturas e convenções linguísticas. Cabe ressaltar que, por conhecimento, não estamos necessariamente nos referindo a um tipo de conhecimento refletido e explicitamente estabelecido, e sim a um conhecimento comum, que pode ser tácito (DASCAL, 2006, p. 196).

Além das duas opções que o destinatário tem para chegar ao significado da elocução, há para cada tipo de pista três níveis distintos que auxiliam na realização desse processo.

O específico – conhecimento ‘imediato’ das circunstâncias da elocução; o intermediário – conhecimento acerca de propriedades convencionais de circunstâncias desse tipo; e o geral – conhecimento de fundo (background) comum de informações, princípios etc (DASCAL, 2006, p.196).

O autor observa ainda que há um paralelismo entre os níveis extralingüístico e metalingüístico, uma vez que a utilização das pistas contextuais nos dois casos citados é feita em duas etapas. A primeira “consiste na identificação dos traços característicos imediatamente percebidos e em sua avaliação posterior. A identificação inclui a identificação das estruturas e a atribuição a elas de valores específicos” (DASCAL, 2006, p.196). A avaliação é realizada a partir da comparação das estruturas identificadas e os valores que foram atribuídos a elas, com base no conhecimento prévio e na busca de suas funções na estrutura verificada.

No quinto princípio, Dascal menciona que ocorre um paralelismo entre os dois tipos de pistas (extralingüístico e metalingüístico) em relação aos estágios citados: “identificação dos traços característicos imediatamente percebidos e em sua avaliação posterior” (DASCAL, 2006, p.196).

O autor cita ainda algumas fontes para as pistas contextuais, bem como o que elas significam baseadas nos princípios já citados.

(A1) *Contexto extralingüístico específico*: características específicas da situação à qual o texto se refere.

(B1) *Contexto metalingüístico específico*: características específicas das circunstâncias lingüísticas relevantes à elocução em questão.

(A2) *Contexto extralingüístico ‘superficial’* (grifo do autor): suposições gerais sobre as características de um determinado tipo de situações.

(B2) *Contexto metalingüístico ‘superficial’* (grifo do autor): suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto criado para um propósito específico; suposições acerca das convenções e postulados específicos normalmente empregados em um determinado registro.

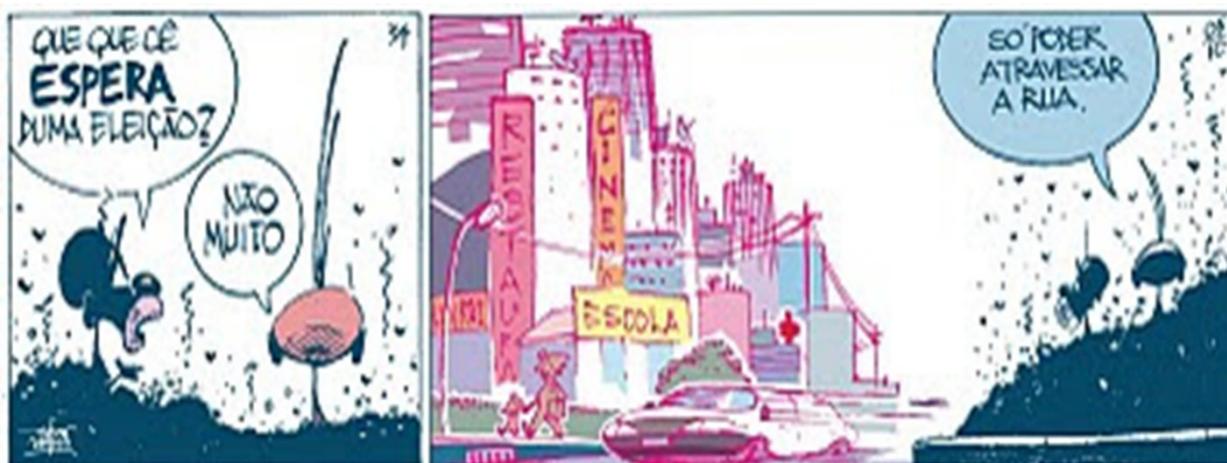
(A3) *Conhecimento extralingüístico de fundo*: conhecimento geral do mundo.

(B3) *Conhecimento metalingüístico de fundo*: conhecimento geral sobre o funcionamento da comunicação verbal (DASCAL, 2006, p.196-198).

Assim, passamos à análise de três tirinhas selecionadas, utilizando as pistas contextuais referidas por Dascal. Convém mencionar que a utilização das pistas somente é necessária quando, de alguma forma, não conseguirmos interpretar um texto/elocução de forma direta ou transparente. Na verdade, texto integralmente transparente não existe. Os textos caracterizam-se por serem opacos e, por isso, necessitam do contexto para sua interpretação.

Dascal (2006), no capítulo 9, ‘Modelos de interpretação’, propõe a complementaridade entre os cinco modelos de interpretação atualmente em uso: o criptográfico, o hermenêutico, o pragmático, o superpragmático e o causal de estrutura profunda. Para fins deste estudo e visando a não me estender demasiadamente na exposição abordo o modelo pragmático, pois este considera que a interpretação não consiste apenas na significação semântica, mas salienta a visão pragmática, a

influência do contexto na interpretação, de onde desejo iniciar a análise das tirinhas selecionadas.



Tirinha 1: Expectativas para uma eleição  
<http://evblogaleria.blogspot.com.br/2010/06/>

A tirinha 1 contém uma informação contextual extralinguística, relacionada ao conhecimento de mundo. Assim, o leitor precisa selecionar no contexto extralinguístico específico, as características situacionais que, embora não estejam mencionadas explicitamente no texto, são relevantes para a interpretação.

Desse modo, o cartunista utiliza os desenhos dos personagens (caricatural), a cor, inclusive para representar a pobreza, o lado obscuro, marginalizado pelas gestões públicas, por isso os figurantes estão fixados no lado escuro da tirinha, nos lixões, sendo que o colorido, a luz são representados pelo centro da cidade, objeto do desejo de ambos os personagens, que poderá ser alcançado, segundo eles, conforme o resultado das eleições.

A informação contextual metalinguística é o conhecimento linguístico comum aos usuários da língua portuguesa. No contexto metalinguístico específico, observamos o uso coloquial e quase monossilábico na fala de uma das personagens (A: Que que cê espera duma eleição?), denotando seu modo de expressão por ele não ter frequentado os bancos escolares ou se os frequentou foi por pouco tempo.

O conhecimento superficial extralinguístico abrange os costumes gerais de um povo. Por meio da tirinha, capta-se que, conforme a cultura da população, os problemas relacionados às diferenças sociais e à igualdade de direitos dos cidadãos acabar-se-ão com uma futura eleição, com os próximos governantes do país, pois os brasileiros, de modo geral, acreditam realmente nessa possibilidade.

No conhecimento superficial metalinguístico observa-se a estrutura do texto. O diálogo elaborado com um propósito específico: mostrar o que o povo deseja em uma eleição, mas sendo esse povo, em sua maioria, analfabetos funcionais, por isso a escrita do primeiro quadrinho está registrada de forma coloquial, traduzindo a faixa de

expressão da população em geral.

Já o conhecimento de fundo extralinguístico é o conhecimento subjacente. No Brasil, 22% da população vive abaixo da linha da pobreza, segundo o Jornal Folha de S. Paulo, de 30 novembro de 2017. Muitos sobrevivem em lixões e daquilo que eles possam render-lhes financeiramente. Esses indivíduos, no entanto, sonham com a possibilidade de que a situação do país possa melhorar se um político honesto administre o país.

O conhecimento de fundo metalinguístico é o saber necessário para a compreensão e para o uso da língua portuguesa. É evidente que há vazios nas entrelinhas que devem ser preenchidos pelo leitor no diálogo, como em “B: Não muito”, referente a sua expectativa quanto às próximas eleições. O “não muito” para B, provavelmente, seja sair de onde se encontra, morar em um lugar que lhe proporcione as condições necessárias e dignas para um ser humano viver.



Tirinha 2: Diálogo entre mãe e filho

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search>.

Na tirinha 2, há o diálogo entre A (a mãe) e B (o filho). A temática do texto remete à época em que vivemos, ao nosso momento histórico, em que o dia das crianças é preenchido com atividades que devem prepará-las para o futuro profissional, no entanto o presente não é vivido, uma vez que o personagem da tirinha não tem espaço para ser realmente criança.

Como informação contextual extralinguística específica, essa realidade está presente em lares em que o poder aquisitivo é maior, pois a mãe do menino usa sapatos de salto alto e parte da vestimenta, que se mostra visível no quadrinho, é a de uma mulher de classe média/alta, que sustenta aulas particulares de línguas, futebol, música e reforço escolar para o garoto. Quanto à postura da mãe, percebe-se a visão que dela tem Armandinho, uma vez que o menino levanta a cabeça e, conseqüentemente, o olhar para se dirigir a ela que está muito acima dele. Seu rosto e restante do corpo não é visível, apenas as pernas e pés.

No contexto metalinguístico específico percebemos a atitude da mãe em relação ao filho pela presença dos verbos no texto, uma vez que, apesar de estarem no presente do indicativo, indicam que a fala da genitora é uma ordem incontestável (“Você vai”). Desse modo, tais pronomes e verbos (“Você vai”), que se repetem no texto, equivalem ao futuro do presente do indicativo “Você irá”. Alexandre Beck utiliza-se de verbos no presente do indicativo para remeter a ações futuras que o menino deverá realizar. No entanto, a perplexidade do garoto é perceptível quando ele questiona: “Que horas eu vou ser criança?”. Seu questionamento coloca em “suspenso” o esforço da mãe de tratá-lo como um adulto.

No contexto extralinguístico superficial, observa-se que, quanto à relação entre mãe e filho, acontece o comum entre a maioria das famílias, os filhos obedecem às ordens de seus pais. Os genitores, muito ocupados, pensam que, preenchendo o dia das crianças com afazeres relacionados ao estudo, dispensando o entretenimento, irão prepará-las para o futuro. Pode-se pensar ainda que, os pais agem dessa forma por não poderem ou não quererem dedicar seu tempo à educação de seus filhos.

Quanto à estruturação do texto constante na tirinha, percebe-se, por meio do contexto metalinguístico superficial, que ele foi elaborado com o intuito de assemelhar-se à linguagem que as mães utilizam para se dirigirem a seus filhos (se bem que, no quartel, o sargento também se direciona aos soldados dessa forma), enfatizando (os advérbios de tempo) quando e a que horas tal situação irá acontecer para que fique bem entendido pela criança. Para atender a esse propósito, sintaticamente, a elocução não se apresenta na ordem direta.

Como conhecimento extralinguístico de fundo, observamos que, tradicionalmente, na constituição familiar, a mãe é que educa os filhos. A tirinha denota a figuração da mãe inserida nesse contexto, mantendo certa distância, ao falar com seu filho. Além disso, na forma ereta, ditando ordens lhe dá ares de uma instrutora. Acrescenta-se ainda que os filhos dependem de seus pais e, principalmente, para a maioria das famílias, da mãe em seus primeiros anos de vida, pois precisam ser alimentados e de receber cuidados especiais para sobreviver. Em relação à obediência dos filhos aos pais, é algo considerado natural, principalmente nos primeiros anos de vida, quando a autoridade dos pais em relação aos filhos é incontestável, sobretudo nos grupos populares.

Já no conhecimento metalinguístico de fundo, observamos, com nossa intuição de leitor que se apropria dos princípios gerais que estão nas entrelinhas do texto, que, na contemporaneidade, as mães assumiram não somente a educação de seus filhos, como também o seu sustento. Vimos na tirinha, parte da imagem de uma mãe vestida para trabalhar o que demonstra que ela está saindo e para que se sinta tranquila no mesmo, distribui o tempo do garoto, envolvendo-o em inúmeras atividades para mantê-lo ocupado na companhia de um professor-responsável (de francês, de música, de futebol, de reforço escolar), enquanto a mãe estiver ausente, no trabalho.



Tirinha 3: Relacionamento entre homem e mulher

KIRKMAN, R.; SCOTT, J. **Baby Blues**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?>

Na tirinha 3, as personagens constituem um casal, aparentemente, em sua rotina dentro de casa. No contexto extralinguístico específico há algumas características situacionais específicas relevantes para a compreensão, como a função dos sexos feminino e masculino em um núcleo familiar. Nas imagens que compõem a tirinha, observa-se que à mulher cabem os afazeres domésticos, os quais são intermináveis em uma casa, enquanto ao homem é permitido descansar, quando chega em casa do trabalho. Além disso, a esposa assume a função de empregada do marido, alcançando-lhe, até mesmo, um copo de água nas mãos, uma vez que ele não se dá o trabalho de levantar de onde quer que esteja sentado ou deitado para apanhá-lo.

No contexto metalinguístico específico, percebe-se que, na elocução, a linguagem é coloquial, denotando realmente a rotina de um casal. No diálogo entre A (mulher) e B (homem), a esposa responde aos questionamentos do esposo de forma lacônica, demonstrando impaciência, irritação em relação ao rumo que o diálogo está tomando. Já o homem, por meio dos questionamentos e da frase repetitiva “Sobre o quê?”, tenta descobrir o porquê de a esposa estar agindo da forma como está.

Passando a analisar a tirinha no contexto extralinguístico superficial, observamos que os homens, de acordo com a cultura popular, são considerados como desligados em relação ao que acontece na rotina familiar. De certa forma, há o estereótipo de que o trabalho doméstico “é coisa de mulher”, incumbência própria das mulheres (irmãs, mães, esposas) e não dos homens. Além disso, no ocidente, apesar de poder votar, dirigir e ocupar várias funções antes apenas masculinas, as mulheres continuam querendo “casar bem”, de preferência com um príncipe encantado. Em suma, a mulher ocidental apesar de seus esforços por igualdade, persiste sendo uma cidadã de segunda classe.

Quanto à estrutura do texto, a nível metalinguístico superficial, salienta-se o uso do verbo ‘estar’ de forma reduzida (‘tá’), bem como o uso da figura de linguagem onomatopeia (plunk), buscando traduzir a linguagem rotineira no contexto familiar. Quanto à onomatopeia, ela tenta deixar transparecer a raiva da personagem feminina,

quando solta um copo cheio de água em cima de uma superfície compacta. O uso da interjeição ‘Aah!’, selecionada pelo autor, vem se somar à ideia de indignação da personagem.

No primeiro quadrinho, o erro ortográfico da escrita do verbo ‘trazer’ (‘tras’ e não ‘traz’), bem como a ausência de crase em ‘as vezes’ (que é uma locução adverbial de tempo, formada com uma palavra feminina (vezes), e significa ocasionalmente, por vezes, sendo a crase obrigatória) chamam a atenção do leitor; talvez o autor não tenha atentado para tais questões ou as desconheça. Além disso, a forma contracta adotada ‘d’água’ por ‘de água’, é uma escolha lexical menos usual.

Como conhecimento extralinguístico de fundo, é evidente que na convivência familiar podem ocorrer atritos entre os membros da família, principalmente quando formada por homens e mulheres, pessoas de sexos e expectativas diferenciadas. Culturalmente, sabe-se que quem assume os afazeres domésticos é a mulher, isso é um fato comum na sociedade brasileira. Outro fato comum e já consolidado socialmente é que os homens são tidos como menos sensíveis, estando a sensibilidade associada somente às mulheres. De acordo com tais considerações, talvez devam ser repensados os papéis sociais determinados pela sociedade, na atualidade.

Já no conhecimento metalinguístico de fundo, verifica-se que o uso da língua não é algo estático. Com o tempo, ela transforma-se e um exemplo disso é a redução das palavras em seu uso coloquial, como o verbo ‘estar’ presente na tirinha. No diálogo, ocorre a função fática com o uso do vocábulo ‘né’, que é uma redução formal de ‘não é’.

Na tirinha, por meio das pistas contextuais, expressas por imagens e escrita, percebe-se que as ações da mulher representam aborrecimento, assim como suas palavras (‘Tá’. ‘Tome’. ‘Pouco’. ‘Você tá brincando, né?’ ‘Aah! As vezes você é tão insensível!’). Essas são frases breves, evitando a mulher dizer mais, para que não se iniciasse, talvez, uma briga. No caso da tirinha em questão, o marido não assumiu o ‘dever de compreender’ (2006, p.108 – grifo do autor) o que a esposa dissera, não se dando ele o trabalho de refletir sobre o que estava acontecendo de fato, nem mesmo observou o contexto que o circundava.

## CONCLUSÃO

Sabemos que o ato de ler envolve duas áreas cerebrais e que a leitura é um ato de isolamento, libertação, através dele o leitor busca pistas contextuais para a partir do que já existe criar mundos possíveis, imagináveis.

Além disso, o processo é complexo e envolvente, sendo inclusive capaz de aguçar cheiros, sabores, texturas, dores de estômago, câibras em quem absorve intensamente o que lê.

A leitura se desenvolve com base em um sistema linguístico, consolidado pelos

integrantes da comunidade que o utiliza. Noções do ato de compreender o que lemos/falamos dividem-se em ‘compreender’ e ‘captar’. Quando há falhas quanto ao entendimento do que é proposto, mal-entendidos podem ocorrer.

Para que a interação comunicativa obtenha sucesso, a visão pragmática concebe a influência do contexto sobre o processo interpretativo, dando-lhe acentuada relevância, pois ler interpretando e compreendendo envolve relacionar texto e contexto.

No entanto, observamos que nem sempre conseguimos compreender o que o locutor/a leitura nos propõe, pois o dito ou escrito pode apresentar-se de forma indireta. Para captar as intenções do falante/escritor, as pistas contextuais nos auxiliam a desvendar as informações extralinguísticas e metalinguísticas, para que assim se efetive o processo integrado de interpretação e compreensão do leitor/ouvinte.

## REFERÊNCIAS

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: [https://www.google.com.br/h?biw=1280&bih=694&tbm=isch&sa=1&q=alexandre+beck%3A+hoje+as+duas+horas+voc%C3%AA+vai+ai+frances++&oq=alexandre+beck%3A+hoje+as+duas+horas+voc%C3%AA+vai+ai+frances++&gs\\_l=psy-](https://www.google.com.br/h?biw=1280&bih=694&tbm=isch&sa=1&q=alexandre+beck%3A+hoje+as+duas+horas+voc%C3%AA+vai+ai+frances++&oq=alexandre+beck%3A+hoje+as+duas+horas+voc%C3%AA+vai+ai+frances++&gs_l=psy-) Acessado em 17/09/2017.

DASCAL, M. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLÔRES, O. C. Como avaliar a compreensão leitora. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p. 54-65, dez, 2007.

Jornal Folha de S. Paulo. 30 nov. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1931680-22-dos-brasileiros-,vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-estudo.shtml>. Acessado em 28/11/2017.

KILIAN, C.; FLÔRES, O. C. **Leitura, interpretação e compreensão**: uma visão pragmática. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23795>. Acessado em 28/11/2017.

KIRKMAN, R.; SCOTT, J. **Baby Blues**. Disponível em: [https://www.google.com.br/h?biw=1280&bih=694&tbm=isch&sa=1&q=rick+kirkman+and+jerry+scott%3A+z%C3%A9+e+zez%C3%A9&oq=rick+kirkman+and+jerry+scott%3A+z%C3%A9+e+zez%C3%A9&gs\\_l=psy-ab.3...4027.14319.0.16388.12.12.0.0.0.659.3307.0j5j3j0j3j1.12.0....0...1.1.64.psy-ab..0.2.283...0i30k1.0.KfPQEmBAE4I#imgsrc=Faz08kGG4cpAEM](https://www.google.com.br/h?biw=1280&bih=694&tbm=isch&sa=1&q=rick+kirkman+and+jerry+scott%3A+z%C3%A9+e+zez%C3%A9&oq=rick+kirkman+and+jerry+scott%3A+z%C3%A9+e+zez%C3%A9&gs_l=psy-ab.3...4027.14319.0.16388.12.12.0.0.0.659.3307.0j5j3j0j3j1.12.0....0...1.1.64.psy-ab..0.2.283...0i30k1.0.KfPQEmBAE4I#imgsrc=Faz08kGG4cpAEM): Acessado em 17/09/2017.

QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

VASQUES, E. **Rango**. Disponível em: <http://evblogaleria.blogspot.com.br/2010/06/> Acessado em 17/09/2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

## VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

**Maryelle Joelma Cordeiro**  
**Carlos Antônio de Souza Perini**

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos uma pesquisa em andamento que focaliza o estudo do léxico empregado nos livros didáticos de ensino de português como Língua Adicional (PLA). A pesquisa tem como objetivo contrastar a frequência do léxico de material didático de PLA com a frequência do léxico do português, apresentado na lista elaborada por Enzo Del Carratore e Jayme Laperuta Filho (Léxico de Frequência do Português falado na Cidade de São Paulo). Do ponto de vista lexicológico, como extensão dessa análise, pretende-se também produzir, a partir do léxico de frequência do Português e do léxico dos materiais didáticos selecionados, as listas do léxico para cada nível da Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras): Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** frequência lexicológica. ensino de PLA. Celpe-Bras. material didático.

**ABSTRACT:** In this paper we present an ongoing research that focuses on the study of the lexicon used in textbooks for teaching Portuguese as an Additional Language (PLA). The research aims to contrast the frequency

of the lexicon from teaching textbooks PLA with the frequency of the spoken Portuguese lexicon, presented the list done by Enzo Del Carratore and Jayme Laperuta Filho (Léxico de Frequência do Português Falado na cidade de São Paulo). From the lexical point of view, as an extension of this analysis, we intend to produce, from the frequency of the Portuguese lexicon and the lexicon of selected teaching textbooks, the vocabulary list for each level of Proficiency Certification in Brazilian Portuguese (CELPE-Bras): Intermediate, Upper Intermediate, Advanced and Advanced Higher.

**KEYWORDS:** lexicological frequency. PLA teaching. Celpe-Bras. teaching textbooks.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo está dividido em quatro seções. Inicialmente são abordados os estudos da frequência do léxico do português brasileiro realizados por Biderman (1967). Posteriormente, apresentamos a lista de referência utilizada neste trabalho: Léxico de Frequência do Português falado na cidade de São Paulo, construído a partir de dados extraídos do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), pelos pesquisadores Enzo Del Carratore e Jayme Laperuta Filho. Na terceira seção, apresentamos os níveis de competência do Celpe-Bras. Na quarta e última

seção, são apresentados os procedimentos metodológicos de preparação do material para a realização do contraste do léxico com as listas de frequência, utilizando-se softwares apropriados para este fim. Finalmente, nas considerações finais foi realizada a análise dos dados, com os gráficos que ilustram o contraste do léxico de cada livro didático com a lista de referência.

Acreditamos que o resultado das comparações pode auxiliar autores de livros didáticos no uso de textos autênticos para fins didáticos no ensino de PLA. Além disso, o material produzido poderia ser utilizado por professores de PLA, pois serve como suporte para a avaliação de textos de alunos, permitindo a classificação quanto à aprendizagem lexical e ao nível de competência linguística, de acordo com os níveis do Celpe-Bras.

## 2 | OS ESTUDOS DO LÉXICO DE FREQUÊNCIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Existem poucos estudos relacionados com o Léxico de Frequência do Português Brasileiro. Ao se realizar uma busca no portal de Periódicos da CAPES com as expressões “Léxico de Frequência” e “Português Brasileiro” não são retornados nenhum artigo ou quaisquer outros tipos de publicações ligados ao tema.

Podemos dizer que trata-se de um problema de caráter histórico, pois ainda na década de 60, Biderman (1969) já reconhecia essa deficiência nas pesquisas realizadas até então no Brasil:

“Tanto quanto conheço os trabalhos lingüísticos realizados no Brasil (e para o português em geral), não sei de pesquisas sistemáticas realizadas nesse setor quer por linguistas nossos, quer aplicações a nossa língua. Conheço apenas alguns estudos esparsos dedicados a problemas específicos em português.” (BIDERMAN (1967, p. 117)

A autora defende ainda que “[...] seria desejável que os estudantes inclinados aos estudos lingüísticos tivessem uma formação estatística elementar”. Uma fase posterior a essa consiste em institucionalizar um espaço comum para as pesquisas de dados lingüísticos conciliados com elementos estatísticos.

Biderman (1967) reconhece a subjetividade dos trabalhos dos linguistas como um dificultador para os estatísticos como a repulsa dos linguistas para a forma com que os matemáticos utilizam a língua:

[...] dificilmente coincidem os linguistas quanto à definição do vocabulário e mais ainda divergirão eles quando tiverem que decidir sobre as unidades léxicas em uma compilação vocabular. Se passarmos ao nível morfêmico e sintático, as divergências serão ainda maiores. Ora, a estatística precisa partir de critérios seguros e bem estabelecidos para proceder à compilação de suas amostras. [...] Se esses critérios não forem lingüisticamente válidos [...], os resultados obtidos não terão significação lingüística. [...] levanta-se a grita dos lingüistas contra os seus confrades matemáticos. [...] queixam-se eles mui justamente de que alguns matemáticos utilizem a língua como instrumento de elucubrações abstratas, [...] esquecendo a língua como objetivo essencial de suas pesquisas. (BIDERMAN (1969, p. 118)

A partir da constatação da existência dessas divergências, BIDERMAN (1967, p. 119) afirma o que significa aplicar os métodos estatísticos no universo linguístico: “[...] a língua é um código cujos símbolos obedecem a certas frequências determinadas e previsíveis. [...] a língua é uma população e as realizações do discurso podem ser consideradas como amostras desse universo.” E conclui justificando a utilidade dessas operações:

“[...] tanto o lingüista preocupado essencialmente com a ciência da linguagem, como o historiador das línguas, o filólogo inclinado aos estudos literários e ao estabelecimento de textos, encontrará na prática da Estatística Lingüística um rico filão para explorar, revertendo-o em moeda sonante no comércio prático da sua ciência específica.” (BIDERMAN, 1967, p. 119)

Dessa maneira, verificar a frequência do léxico como critério de avaliação de uma produção didática para ensino de língua em relação ao léxico de referência está no consenso de verificar a média de frequência do uso geral, sendo ou não aceito pela comunidade falante. Isso é uma tarefa complicada porque, além de isolar os homógrafos em uma quantificação computadorizada, Biderman (1967, p. 117) afirma que “toda realização do discurso comporta em maior ou menor grau uma escolha por parte do falante, ou do escritor, dos elementos léxicos, morfológicos e sintáticos disponíveis da língua no nível em que ele a atualiza.” E, no caso do ensino de línguas ou de avaliação de proficiência linguística, existe uma escolha lexical para cada nível de ensino. Não é didático, por exemplo, ensinar o léxico de uma terminologia técnica seja de qualquer área do conhecimento (ou regionalismos) no nível iniciante de aprendizado de qualquer língua estrangeira.

Como veremos, se fazem necessários o estudo e a elaboração de listas do léxico de frequência para elaborar materiais de ensino de línguas, fazer planos de ensino ou exames de proficiência. Segundo Biderman (1967):

“as pesquisas de Lexicoestatística visavam chegar a um diagnóstico da estrutura quantitativa do léxico das línguas com o objetivo de elaborar listas de frequência de palavras para selecionar adequadamente o vocabulário a ser utilizado no ensino/aprendizagem do léxico”. (BIDERMAN, 1967, p. 179)

Essas ações devem ser realizadas no ensino de português brasileiro, pois existe uma demanda crescente de estudos dessa língua, mas ainda carecemos de material didático para o ensino de PLA. Em parte, este artigo pretende trazer um ensaio experimental com a frequência do léxico de livros didáticos de ensino de PLA.

## 2.1 Lista de frequência do léxico do português falado na cidade de São Paulo

O Léxico de Frequência utilizado como referência neste artigo é uma contribuição do Projeto NURC<sup>1</sup>. Neste projeto, houve a intenção de elaborar o Léxico de Frequência da língua portuguesa contemporânea falada em todo o Brasil. Para isso, seria utilizado o inventário lexical coletado de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto

---

1. Sigla de “Norma Urbana Oral Culta”. A obra de CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Org.): A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, volume 1 traz a bibliografia completa sobre o Projeto NURC.

Alegre. No entanto, como havia outras prioridades, limitaram aos dados recolhidos na cidade de São Paulo (USP). Além disso, o levantamento lexical teve também como objetivo dominar as técnicas de quantificação e de processamento eletrônico do léxico de frequência. O trabalho do Projeto NURC resultou na lista do Léxico de Frequência utilizado como referência para a verificação lexicológica deste artigo.

## 2.2 Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celp-Bras)

O Celp-Bras é um exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Governo Brasileiro. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa, e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.<sup>2</sup>

### 2.2.1 Os níveis do Celp-Bras:

O exame Celp-Bras avalia a competência em língua portuguesa em quatro níveis que vão do Intermediário ao Avançado, não sendo avaliada, portanto, a competência para níveis básicos de proficiência. Os níveis atribuídos são:

**Intermediário:** Compreender textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano. Inadequações e interferências da língua materna são frequentes na escrita e na pronúncia, mas sem comprometimento da comunicação.

**Intermediário Avançado:** Compreender textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano. Inadequações e interferências da língua materna devem ser menos frequentes na escrita e na pronúncia do que no nível anterior.

**Avançado:** Domínio amplo da língua, capaz de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas inadequações ocasionais na comunicação, sobretudo em contextos desconhecidos.

**Avançado Superior:** Domínio amplo da língua, capaz de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos, com inadequações menos frequentes que no nível anterior.

---

2. Fonte: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>> acesso em 30 de julho de 2016.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA

As listagens lexicais foram exportadas para programas de computador e foram empregadas variadas tecnologias digitais, aplicadas nessa ordem: (i) digitalização da lista de frequência lexicológica do português; (ii) isolamento e digitalização do léxico dos livros didáticos analisados (*Novo Avenida Brasil* e *Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*) e eliminação de redundâncias; (iii) uso de programas com *optical character recognition* (OCR) para conversão das imagens para o formato em que o computador seja capaz de fazer cálculos; (iv) correção manual dos erros feitos pelo computador; (v) conversão das planilhas para uma plataforma de gerência de banco de dados simples, para realizar as comparações utilizando a linguagem de consulta estruturada (SQL); (vi) geração de gráficos comparativos.

Quanto ao material didático selecionado, foi utilizado aquele adotado pelo curso de Português para Estrangeiros do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG: os manuais *Novo Avenida Brasil* e *Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*, ilustrados na próxima página:

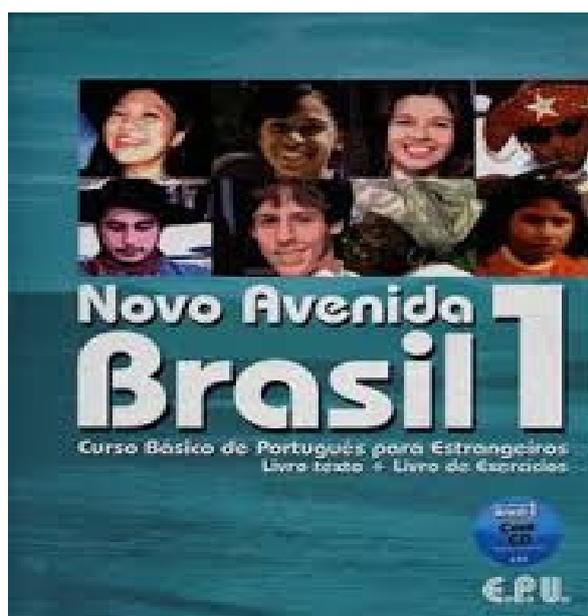


Figura 1 – Livro didático *Novo Avenida Brasil*

Fonte: <<http://images.submarino.io/produtos/01/00/item/7150/6/7150643G1.jpg>> acesso em 30 de julho de 2016.

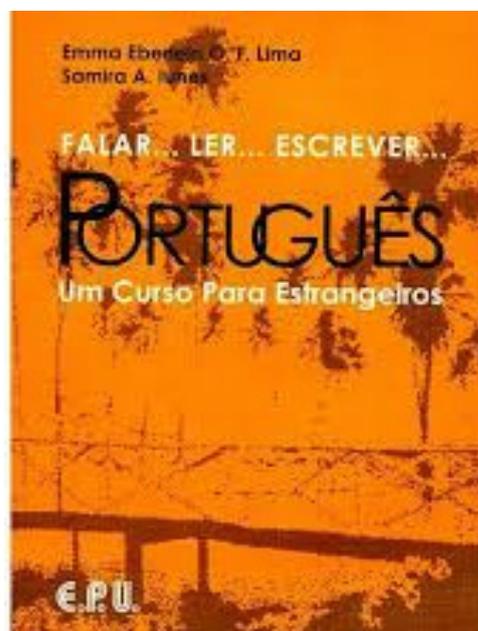


Figura 2 – Livro didático *Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*

Fonte: <<http://images.submarino.io/produtos/01/00/item/176/6/176642GG.jpg>> acesso em 30 de julho de 2016.

A seguir, são apresentadas imagens que ilustram os passos desenvolvidos na análise computacional.

Inicialmente, foi digitalizada a lista elaborada por Enzo Del Carratore e Jayme Laperuta Filho (Léxico de Frequência do Português falado na Cidade de São Paulo) e a lista digitalizada foi exportada para o software *PHPMYAdmin*.

LEMA	A	B	C	D	E	FT	Ord.	KF	Ord.	C	Ord.
O	2943	3223	4808	5682	5084	21740	1	21.725,	1	0,9992	9
DE	1886	2034	2822	3438	2905	13085	2	13.083,	2	0,9999	1
QUE	1214	1266	1997	2470	1728	8675	3	8.658,51	3	0,9978	13
SER	1213	1203	1739	2132	1986	8273	4	8.269,11	4	0,9994	5
UM	1098	1167	1586	1870	1558	7279	5	7.277,65	5	0,9998	2
EU	1323	897	1164	1449	1196	6029	6	5.980,31	6	0,9905	70
EM	815	900	1281	1529	1402	5927	7	5.923,99	7	0,9994	6
E	734	806	1082	1249	1047	4918	8	4.916,27	8	0,9996	3
NÃO	895	748	949	1191	1000	4783	9	4.770,59	9	0,9969	25
ELE	593	726	878	1438	964	4599	10	4.579,41	10	0,9950	42
TER	521	761	839	1243	900	4264	11	4.247,43	11	0,9954	38
PARA	351	465	490	657	665	2628	12	2.619,42	12	0,9962	28
ESSE	362	383	496	737	645	2623	13	2.617,39	13	0,9975	19
A	319	323	617	674	496	2429	14	2.419,53	14	0,9954	36
NÃO É?	516	455	456	484	508	2419	15	2.390,23	15	0,9860	93
MUITO	415	393	591	432	527	2358	16	2.336,28	16	0,9892	80
ENTÃO	266	321	421	536	535	2079	17	2.074,23	17	0,9973	20
MAIS	320	344	468	428	468	2028	18	2.021,32	18	0,9961	30
IR	226	352	446	426	413	1863	19	1.853,60	19	0,9941	51
MAS	272	278	382	422	391	1745	20	1.744,28	20	0,9995	4

Figura 3 - Lista do Léxico de Frequência do Português Falado em SP em formato digital

Fonte: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/lexico da frequencia.indd.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/lexico%20da%20frequencia.indd.pdf)> acesso em 30 de julho de 2016.

PHPMYAdmin

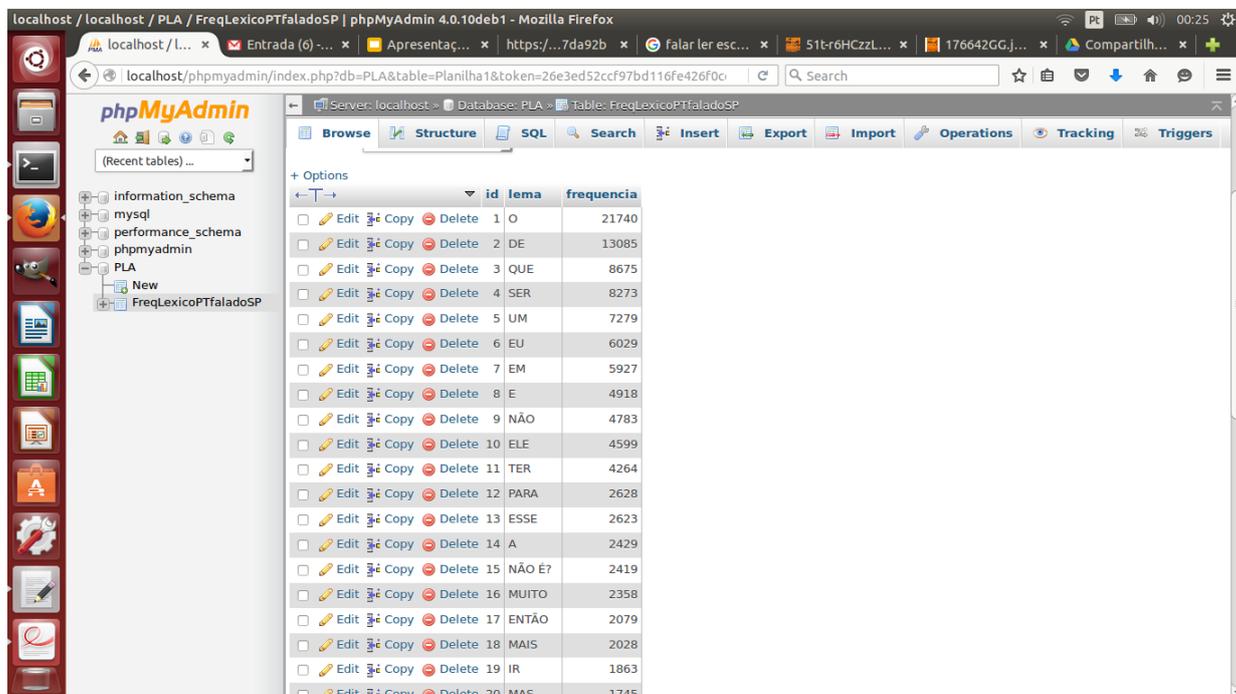


Figura 4 - Lista da fig. 2 exportada para o software

Fonte: Elaborado pelos autores com a utilização do software *PHPMyAdmin* (2018)

Posteriormente, os diálogos dos livros foram digitalizados e as imagens foram processadas com o programa gOcr<sup>3</sup>, como ilustrado na figura abaixo. Esse programa possui o reconhecedor óptico de caracteres<sup>4</sup>, que é capaz de converter a imagem do caracter em um formato que possa ser processado em editores de textos.

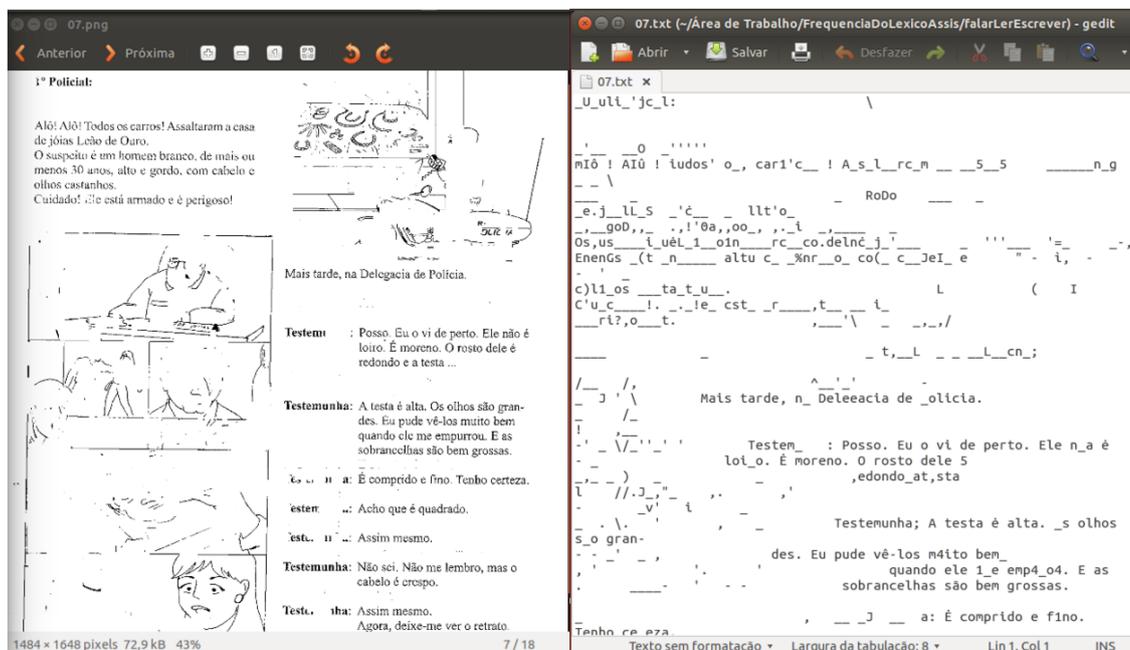


Figura 5 - Conversão de imagem com texto para texto editável com o gOcr

Fonte: Elaborado pelos autores com a utilização do software gOcr. (2018)

3. Programa gratuito de reconhecimento óptico de caracteres.
4. Do inglês, Optical Character Recognition.

Após a conversão ilustrada acima, o texto foi selecionado e copiado para um editor de texto, em que possíveis erros de conversão do Ocr foram corrigidos. Os erros são associados à semelhança de alguns caracteres. Como exemplo, em alguns casos a letra ‘e’ foi reconhecida como ‘c’ e vice-versa. Esses casos são muito raros e foram corrigidos um por um, a partir da releitura do texto convertido.

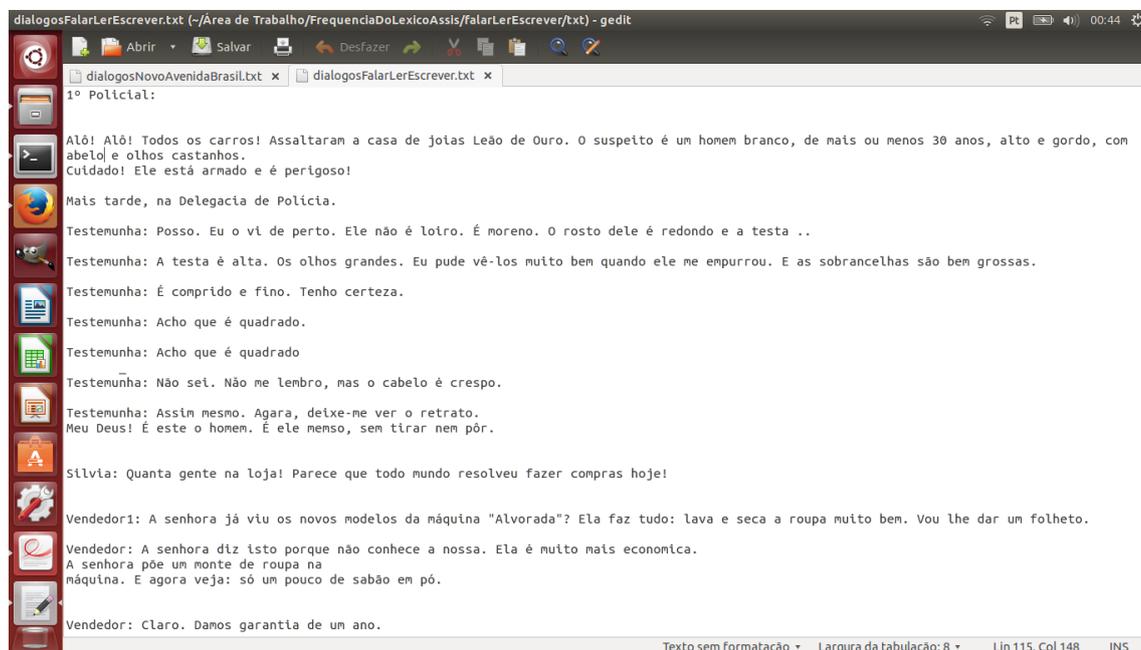
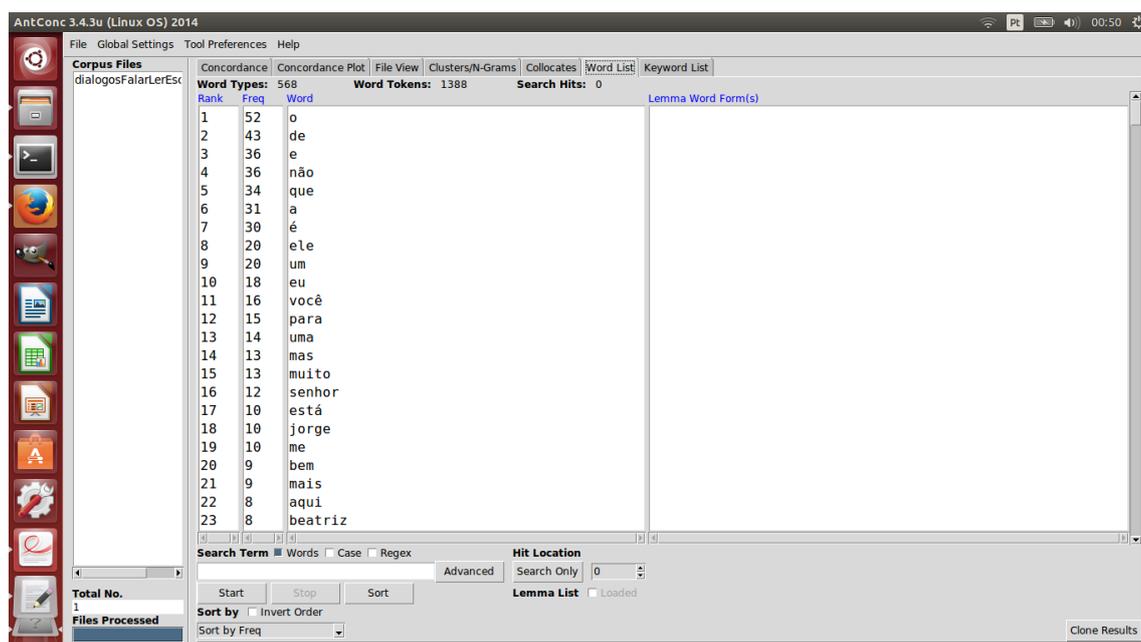


Figura 6 - Editor de texto com todo o conteúdo selecionado do livro  
 Fonte: Elaborado pelos autores com a utilização do software gEdit. (2018)

Depois que todos os textos foram inseridos no editor de texto, foi feita a contagem dos itens lexicais utilizando outro programa de computador: o *AntConc*<sup>5</sup>.



5. Este programa permite a contagem dos itens lexicais dispendo o léxico por ordem alfabética ou por frequência.

Figura 7 - Geração da lista de frequência de “Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros”, resultado do programa AntConc

Fonte: Elaborado pelos autores com a utilização do software *AntConc*. (2018)

Rank	Freq	Word
1	43	não
2	35	o
3	34	a
4	33	de
5	33	é
6	32	e
7	30	um
8	22	que
9	16	por
10	15	vai
11	14	para
12	14	você
13	13	bem
14	12	senhora
15	11	com
16	11	vamos
17	10	ao
18	10	esta
19	10	mas
20	10	no
21	9	dia
22	9	do
23	8	apartamento

Figura 8 - Geração da lista de frequência de “Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros”, resultado do programa AntConc

Fonte: Elaborado pelos autores com utilização do software *AntConc*. (2018)

Foi elaborada a conversão das listas para a plataforma de gerência de banco de dados (*PHPMYAdmin*) para a realização de comparações, utilizando a linguagem de consulta estruturada (SQL). Nessa mesma plataforma, foram colocadas as listas de frequência do léxico elaborada por Enzo Del Carratore e Jayme Laperuta Filho (Léxico de Frequência do Português falado na Cidade de São Paulo). Essa lista foi comparada com a lista do léxico dos materiais didáticos selecionados (*Novo Avenida Brasil e Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*), por meio de consultas com uso da linguagem SQL.

id	lema	frequencia
1	O	21740
2	DE	13085
3	QUE	8675
4	SER	8273
5	UM	7279
6	EU	6029
7	EM	5927
8	E	4918
9	NÃO	4783
10	ELE	4599
11	TER	4264
12	PARA	2628
13	ESSE	2623
14	A	2429
15	NÃO É?	2419
16	MUITO	2358
17	ENTÃO	2079
18	MAIS	2028
19	IR	1863
20	MAS	1745

Lista do Português falado em SP

id	lema	frequencia
1	o	52
2	de	43
3	e	36
4	não	36
5	que	34
6	a	31
7	é	30
8	ele	20
9	um	20
10	eu	18
11	você	16
12	para	15
13	uma	14
14	mas	13
15	muito	13
16	senhor	12
17	está	10
18	jorge	10
19	me	10
20	bem	9

Ler Falar Escrever

id	lema	frequencia
1	não	43
2	o	35
3	a	34
4	de	33
5	é	33
6	e	32
7	um	30
8	que	22
9	por	16
10	vai	15
11	para	14
12	você	14
13	bem	13
14	senhora	12
15	com	11
16	vamos	11
17	ao	10
18	esta	10
19	mas	10
20	no	10

Novo Avenida Brasil

Figura 9 - Listas geradas pelo PHPMyAdmin

Fonte: Elaborado pelos autores com utilização do software *PHPMyAdmin*. (2018)

As comparações realizadas foram feitas com o léxico selecionado com os diálogos dos livros didáticos. Do “*Novo Avenida Brasil*” foram recolhidos 13 diálogos com 1196 *tokens* e do “*Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*” foram recolhidos de 18 diálogos com 1393 *tokens*

## CONSULTAS REALIZADAS

a) com a lista do livro “*Novo Avenida Brasil*”:

```
SELECT `lema` FROM `NovoAvenidaBrasil`
WHERE `lema` IN (SELECT `lema` FROM `FreqLexicoPTfaladoSP`);
```

b) com a lista do livro “*Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*”:

```
SELECT `lema` FROM `FalarLerEscrever`
WHERE `lema` IN (SELECT `lema` FROM `FreqLexicoPTfaladoSP`);
```

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dos processamentos computacionais que permitem a comparação digitalizada do léxico apresentado nos manuais com a lista de frequência lexicológica do português falado em São Paulo, chegou-se aos dados descritos abaixo:

Livro didático	Itens	Lista de Referência
<i>Novo Avenida Brasil</i>	1196	207 (17,3%)
<i>Falar, Ler, Escrever...Português, um curso para estrangeiros</i>	1393	264 (18,9%)

Quadro 1 - Presença do léxico da lista de referência nos livros didáticos.

Fonte: Elaborado pelos autores. (2018)

Os textos selecionados do livro *Novo Avenida Brasil* possuem no total 1196 itens lexicais e o manual *Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros* possui 1393. As colunas, a seguir, mostram quantos dos itens lexicais de suas respectivas listas foram encontrados nos materiais didáticos: 207 (17,3%) itens da lista de referência foram encontrados no léxico apresentado no livro *Novo Avenida Brasil* e 264 (18,9%) itens da mesma lista foram encontrados no léxico do livro *Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*. Outra maneira de visualizar os dados acima é por meio do gráfico abaixo.

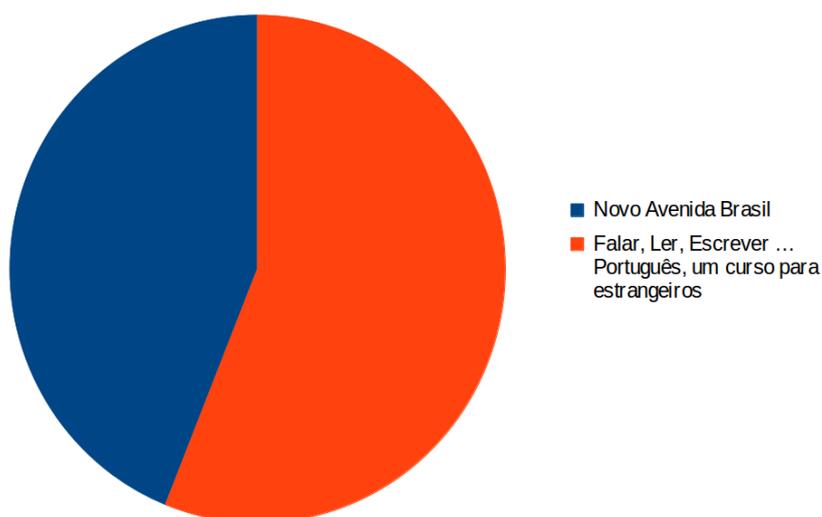


Gráfico 1 - Presença do léxico da lista de referência nos livros didáticos.

Fonte: Elaborado pelos autores. (2018)

A partir desse gráfico vemos que, dos materiais didáticos analisados, o livro “*Falar, Ler, Escrever ... Português, um curso para estrangeiros*” apresentou melhor adequação que o “*Novo Avenida Brasil*”.

A comparação entre as listas de frequência lexicológica com a lista de frequência usada como referência permitiu verificar a adequação do livro didático quanto a esse importante aspecto linguístico, que é o vocabulário da língua. Assim, essa comparação constitui um critério útil para avaliação de livros didáticos.

O resultado das comparações pode ainda auxiliar autores de livros didáticos na adaptação de textos autênticos para fins didáticos. Ainda não foi produzido o léxico de frequência para cada nível do Celpe-Bras. Essas listas poderiam ser utilizadas pelos

professores de PLA como suporte para a avaliação de textos de alunos, permitindo a classificação quanto à aprendizagem lexical e ao nível de competência linguística de acordo com o Celpe-Bras.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. **Estatística linguística**. Revista Alfa, São Paulo, v. 11, p. 117-128, 1967.

BIDERMAN, M. T. A. C. **The quantitative side of feature language: a Frequency Dictionary of Contemporary Brazilian Portuguese**. Alfa (São Paulo), v.42, n.esp., p. 161-181, 1998;

DEL CARRATORE, E. **Léxico de frequência do português fala na cidade de São Paulo: projeto NURC**. Cultura Acadêmica (São Paulo), 2011.

LIMA, E. E. O. F. **Falar... Ler... Escrever... português. Um curso para estrangeiros**. EPU (São Paulo), 1999;

LIMA, E. E. O. F. **Novo Avenida Brasil**. EPU (São Paulo), 2008;

## O CURRÍCULO PROPOSTO NA BNCC E A FORMAÇÃO EM LETRAS

### Táise Neves Possani

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ, Departamento de Humanidades e Educação  
Ijuí – RS

### Elisa Isabel Schäffel

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ, Departamento de Humanidades e Educação  
Ijuí – RS

**RESUMO:** O presente artigo ocupa-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015) no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, ocupando-se mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura passa a integrá-lo na referida versão do documento. Por meio desse estudo, refletiu-se acerca das mudanças que a BNCC possivelmente desencadeará na formação dos professores de Letras. Logo, com o objetivo de analisar essa perspectiva, desenvolvendo uma pesquisa descritiva e bibliográfica, almeja-se fazer um estudo dos objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa no nível Médio, em específico, as práticas artístico-literárias, para, assim, pensar o impacto do documento na formação dos futuros

professores. Cabe destacar que a versão aqui analisada tem caráter preliminar, não sendo, portanto, o documento oficial. Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Bordini (2015), Candido (1995), Morin (2000), Fazenda (1994), Hermann (2002) entre outros, e traz como principais resultados a constatação de que são apresentadas novas abordagens no ensino de Literatura, bem como, o entendimento de que o professor de Língua Portuguesa possui, impreterivelmente, o compromisso de trabalhar com o texto literário na escola, por meio de uma prática cada vez mais interdisciplinar, uma vez que a formação literária é inerente à formação integral do sujeito. O que já se percebe é que tal alteração ocasionará mudanças nos currículos de formação em Letras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Literatura. Ensino. BNCC. Formação.

### THE PROPOSED CURRICULUM AT BNCC AND LANGUAGES GRADUATION

**ABSTRACT:** The present article analyzes the second version of the Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2015) at high school in the area of Languages, Codes and their Technologies, more precisely the study of the component of Portuguese and how Literature integrates it. Through this study, it is reflected on the changes that the BNCC will possibly

initiate in the formation of the professors of Letters. Therefore, in order to analyze this perspective, developing a descriptive and bibliographical research, it is desired to make a study of the learning objectives of the curricular component Portuguese in high school, in specific, artistic-literary practices, in order to think about the impact of the document on the training of future teachers. It should be noted that the version analyzed here has a preliminary character, and therefore, it is not the official document. This research is based on the studies of Bordini (2015), Candido (1995), Morin (2000), Fazenda (1994), Hermann (2002) among others and brings as main results the finding that new approaches are presented in teaching, as well as the understanding that the Portuguese teacher is, without a doubt, committed to working with the literary text in school, through an increasingly interdisciplinary practice, since the literary formation is inherent to the integral formation of the subject. What is already perceived is that such an alteration will lead to changes in the curricula of languages graduation.

**KEYWORDS:** Language. Literature. Teaching. BNCC. Graduation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo ocupa-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015), a qual tem caráter preliminar, no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (constituída pelos componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), ocupando-se mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura passa a integrá-lo. Por meio desse estudo, reflete-se acerca das mudanças que a BNCC possivelmente desencadeará na formação dos professores de Letras. O que se verifica é que a BNCC, nessa versão, traz uma perspectiva distinta do que vinha sendo realizada na realidade escolar, no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Literatura.

Logo, com o objetivo de analisar essa perspectiva, desenvolvendo uma pesquisa descritiva e bibliográfica, almeja-se fazer um estudo dos objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa no nível Médio, em específico, as práticas artístico-literárias, para, assim, pensar o impacto do documento na formação dos futuros professores. Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Bordini (2015), Candido (1995), Morin (2000), Fazenda (1994), Hermann (2002) entre outros, e traz como principais resultados a constatação de que na versão preliminar para o Ensino Médio são apresentadas novas abordagens no ensino de Literatura, tais como a inversão cronológica da periodização literária e a valorização da diversidade dos movimentos artísticos e literários (africanos, indígenas etc.), bem como, o entendimento de que o professor de Língua Portuguesa possui, impreterivelmente, o compromisso de trabalhar com o texto literário na escola, por meio de uma prática cada vez mais interdisciplinar, uma vez que a formação literária é inerente à formação integral do sujeito. O que já se percebe é que tal alteração ocasionará mudanças nos currículos de formação em

Letras.

Inicialmente discute-se a proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) em sua versão preliminar para o Ensino Médio, retomando seus objetivos, perspectivas e modos de organização. Em seguida, problematizamos a escola republicana e o compromisso docente com a formação integral e humana dos alunos. Para então, em um último ponto, abordarmos a interdisciplinaridade na escola básica, preconizada pelos documentos oficiais e como a mesma é estudada nos cursos de formação de professores, em específico, em Letras.

## 2 | A BNCC, A ÁREA DE LINGUAGENS E AS MUDANÇAS NO ENSINO DE LITERATURA

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é um documento que objetiva definir os conteúdos essenciais a serem estudados na escola, de forma a orientar a organização curricular em todo o país. Na Base, as disciplinas estão agrupadas de acordo com a área de conhecimento. A este trabalho, interessa a área de Linguagens, constituída pelos componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. O documento preliminar para o nível médio apresenta um novo entendimento sobre os componentes curriculares, sobre o que são e como devem ser trabalhados na escola. Diante dessa perspectiva, a visão sobre a Literatura e sua relação com o componente curricular de Língua Portuguesa merece atenção e estudo.

Percebe-se que a Literatura não está elencada como uma disciplina constituinte da área de linguagens, subentendendo-se que está atrelada à Língua Portuguesa. Tal fato não é novidade. A atual configuração da área de Linguagens foi assim definida em 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB. A BNCC, porém, ressignifica o conceito de Literatura e repensa as metodologias de trabalho e o lugar da disciplina na escola.

Para González *et al*, a linguagem não é um instrumento, mas sim um modo de ser. Logo, “o homem é um ser de linguagem. Essa característica nos diferencia das demais espécies, pois somos capazes de nomear e pensar complexamente”. (GONZÁLEZ; JHOANN; POSSANI, 2015, p.6).

A linguagem possibilita a ação e interação no mundo, através dela construímos sentidos com os outros e ampliamos as capacidades expressivas. São as práticas de linguagem que estruturam as relações humanas, e, tais práticas são inúmeras e variadas. Na BNCC, a leitura, por exemplo, diz respeito às práticas de linguagem que acontecem a partir do encontro do leitor com o texto escrito, a partir da interação e interpretação.

O contato com o texto literário possibilita a formação estética e a vivência de experiências literárias, ampliando as referências culturais. Obras que foram escritas há tempo podem evocar novos olhares sobre o presente. Eis a importância da leitura

de produções literárias que representem toda a diversidade cultural e estética. Almeja-se um leitor que não seja apenas um decifrador, mas que reconstrua o texto a partir de sua interpretação ativa.

Desse modo, a literatura não é apenas uma disciplina escolar, é uma vivência pessoal, é social, assim como também o são os demais componentes da área de linguagens,

O que configura a especificidade dos componentes que integram a área das Linguagens é que elas são *práticas sociais*. Assim, não basta ensinar conceitos sobre arte, sobre o movimento ou sobre a escrita e a leitura se o aluno não se expressar artisticamente, não se movimentar, ler, escrever e falar como uma dimensão comunicativa e expressiva do seu viver social. (GONZÁLEZ; JHOANN; POSSANI, 2015, p. 6).

No documento preliminar à BNCC percebe-se essa preocupação de tratar a Literatura como uma vivência e não apenas como uma disciplina escolar em que se decoram obras, autores e períodos literários.

Ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento, entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita. Para tanto, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. (BRASIL, 2015 p.505)

Observa-se, na Base, em sua versão preliminar para o Ensino Médio, que a leitura literária ganha centralidade na prática de sala de aula; ressalta-se o aspecto formativo da literatura, do homem e do mundo humano; propõem-se diálogo entre produções tradicionais e canônicas com as produções da contemporaneidade; incentiva-se a leitura de textos literários de diferentes culturas, valorizando autores da tradição e autores populares, literatura afro-brasileira, africana, indígena, autores e obras locais e regionais, autores latino americanos; os fundamentos teóricos da literatura passam a ser reconhecidos nas práticas literárias e para elas. Em suma, o aluno forma-se construtor, produtor e receptor do texto literário.

### **3 | ESCOLA COMO TEMPO LIVRE, LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA**

Uma vez que se tem conhecimento do espaço ocupado pela literatura, (inserida no componente de língua portuguesa) é necessária outra tomada de consciência, que diz respeito ao papel exercido pelo professor. Não sendo mais uma disciplina integrante do currículo, a literatura corre o risco de ficar apagada na escola, dependendo da formação docente e dos processos de leitura desenvolvidos pelo professor. Este, além de ser leitor literário, precisa ter consciência do seu papel como formador de leitores e estar apto a garantir aos alunos o direito de aprender e fruir literatura, entrando em contato com o legado literário humano.

A escola tem o compromisso de garantir aos alunos o acesso ao patrimônio cultural e assegurar que eles continuem conhecendo e aprendendo ao longo da vida.

De acordo com a Base, a educação é “compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2015, p.26).

A função da escola não deve se limitar à formação pré-universitária ou profissionalizante, ainda mais no Ensino Médio, quando se espera que os jovens sejam mais autônomos, tanto em relação aos conhecimentos quanto no âmbito da vida social.

Nessa perspectiva, vale retomar que a palavra escola vem do grego *skholé*, que significa tempo livre, descanso, lugar de ensino, conforme Masscheleins e Simons:

a escola oferece 'tempo livre' e transforma os conhecimentos e as habilidades em 'bens comuns', e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.10).

A escola deve operar um recorte no tempo e no espaço de modo a ser um lugar privilegiado onde se possa oferecer aos alunos formas de pertencimento ao mundo, aos seus objetos e signos, meios de adentrar nesse mundo e constituir sua própria experiência e sensibilidade, não ficando encerrado apenas no mundo da produção e do consumo. Assim também defende Fumaroli, ao afirmar que

a função insubstituível da escola secundária é a de dar aos adolescentes os elementos e as referências essenciais e não somente para a vida profissional, seja qual for em que especificidade, mas também - e essa é uma dimensão educativa que jamais devemos perder de vista - para a vida de relações pessoais, a vida íntima, o uso sensível e prudente dos lazeres. (FUMAROLI, 2010, p. 273).

A garantia de continuidade do mundo humano é a existência de algo mais duradouro que uma vida humana, algo que deixe sua marca em meio aos homens e que transcenda esse tempo. Esse algo são as obras de arte, das quais faz parte a Literatura, que também é arte. As obras de arte têm a capacidade de fazer o homem se comover e refletir sobre as questões que lhe são postas e, dessa forma, afastar-se momentaneamente de suas preocupações e afazeres diários. As obras de arte representam uma maneira de pensar e organizar o mundo, conforme Antonio Candido,

As manifestações artísticas são uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. São, portanto, socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica. (CANDIDO, 1967, p 81).

O mundo é modificado a partir de novas interpretações sobre as coisas existentes, e nesse processo interpretativo também são modificados os sujeitos, participantes desse mundo. Por isso, reforça-se que a escola não deve focar-se apenas em uma formação profissionalizante, mas também na formação humana do indivíduo, como defende Fumaroli:

a escola deve primeiramente tomar uma certa distância em relação ao mundo das urgências imediatas, a fim de construir homens e mulheres interiormente preparados

para conhecerem a si mesmos e se desenvolverem em todas as circunstâncias, quer privadas ou profissionais. (2010, p.277.).

Nesse sentido, é imprescindível o ensino da literatura na escola, visto que esta é intrínseca à formação do jovem e inerente ao seu processo de humanização, conforme assegura Antonio Candido:

A literatura compreende a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186).

Assim, reitera-se que a literatura é uma forma de vivência, tanto pessoal quanto humana, é a construção de sentidos para a interação com o mundo, é o resgate das questões humanas, é o prazer e a fruição obtido pela leitura literária.

## **4 | LITERATURA, INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM LETRAS**

Um ensino interdisciplinar pretende formar alunos que tenham uma visão global de mundo e que estejam aptos, segundo Morin (2002, p.29) a “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos”. Assim, a interdisciplinaridade diz respeito a uma visão de mundo que considere a relação entre o todo e as partes. Essa relação consiste em trabalhar um tema ou assunto que esteja acima de barreiras disciplinares, que seja abordado como um todo, o que deve estar em destaque é a complexidade do assunto. Quando um tema estudado está acima dos domínios disciplinares, rompe-se a fronteira entre as disciplinas e ocorre, além da integração, troca e cooperação.

As práticas interdisciplinares exigem do professor uma postura diferenciada. Este precisa ser reflexivo e possuir uma relevante bagagem cultural e pedagógica para que suas práticas estejam consoantes com a proposta interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998, p.235). Esta tarefa não é fácil, uma vez que a formação da grande maioria dos professores foi pautada em um ensino fragmentado.

O primeiro passo para um trabalho interdisciplinar é o cultivo de um saber interdisciplinar, de uma cultura geral ampla pelos docentes, uma vez que cabe ao professor mostrar, indicar, aos alunos a relação entre os conhecimentos. A interdisciplinaridade, ao superar a fragmentação do conhecimento e apresentar uma visão de totalidade, permite novas formas de olhar e entender esse conhecimento. Cada disciplina passa a ser percebida como inseparável da construção do todo, mas ao mesmo tempo distinguindo-se. A prática interdisciplinar respeita a especificidade de cada área, mas une-as para ter um conhecimento inovador e amplamente significativo.

A inserção das partes no todo e a contextualização são imprescindíveis, pois informações dispersas não se inserem na visão geral de mundo e são mais difíceis de

serem relacionadas com a percepção de cada pessoa, deixando de ser significativa. Nesse sentido, no que concerne às linguagens, o trabalho interdisciplinar e a articulação das disciplinas que compõe a área é possível e realizável, tendo em vista o fato anteriormente comentado de que há um objeto comum entre as disciplinas, que é a atuação do sujeito em práticas sociais. A BNCC reforça essa postura interdisciplinar na área, ao colocar que:

A integração dos quatro componentes em uma área também busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos (BRASIL, 2015, p. 29).

Exemplo visível da relevância do trabalho interdisciplinar é a literatura, que não sendo mais disciplina única deverá ser trabalhada juntamente com a língua portuguesa. Essa nova forma da estrutura curricular favorece a aprendizagem ao contribuir com o diálogo entre disciplinas e conhecimentos, além de incentivar a formação do pensamento crítico na percepção do mundo e das realidades humanas. Almeja-se a formação de leitores autônomos que ao tomarem conhecimento, através da leitura, das situações que envolvem o outro e a si próprio, tenham ampliada e ressignificada a sua formação enquanto pessoa humana, ou seja, a sua humanização, que de acordo com Antonio Candido é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Ao considerarmos isso, destacamos que é compromisso e desafio do professor pensar práticas de ensino que abordem língua e literatura de forma contextualizada e dialógica, levando sempre em consideração a formação integral do sujeito e educando para a autonomia. Contudo, para que o docente seja capaz de realizar tais tarefas é preciso repensar a formação que estes recebem em cursos de graduação em Letras.

Sendo assim, a partir dos pressupostos apresentados, da presença da área de linguagens na organização curricular da educação básica, prevista nos documentos oficiais, desde o PCN, e da forma como entendemos a literatura na escola básica e, logo, na formação integral dos sujeitos, percebe-se que os cursos de Letras devam ressignificar suas propostas e currículos. Esses, a partir de estudo realizado, por meio da leitura comparativa de grades curriculares de cursos de Letras de sete universidades públicas e comunitárias do Rio Grande do Sul, ainda organizam-se prioritariamente por disciplinas isoladas, sem diálogo entre as áreas.

Dentre as grades e propostas curriculares analisadas, poucas delas contemplam aproximações entre língua e literatura, bem como disciplinas em que se discuta a organização e fundamentos da área das linguagens na educação básica. Na

mesma perspectiva, não são encontradas disciplinas ou práticas que explicitem o diálogo entre áreas do conhecimento. Contudo, ao considerarmos o trabalho proposto na documentação oficial, o qual pauta o fazer escolar em uma perspectiva interdisciplinar, é preciso que a formação em Letras proporcione os conhecimentos da área de Linguagens, as formas de relação entre suas disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar.

Em nosso entendimento, a organização curricular deve possibilitar ao acadêmico, futuro professor de línguas e literaturas uma formação que contemple: a) entendimentos acerca da área de Linguagens, considerando seus conceitos, aproximações e formas de trabalho; b) formação e estudo acerca das quatro grandes áreas do conhecimento, a fim de compreendê-las conceitualmente e estruturalmente, o que viabilizará a perspectiva interdisciplinar no trabalho docente; c) uma formação que não seja mais pautada por dicotomias (divisões) entre língua e literatura, mas que considere a formação integral do profissional para que o mesmo atue de maneira complexa junto à área de linguagens na escola. d) a formação em literatura englobe a perspectiva interdisciplinar do trabalho com o texto literário na escola, considerando seu potencial para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Todo esse movimento deve, entretanto, levar em consideração os conceitos próprios à especificidade da formação em Letras, seja na língua ou não literatura, para que, embasado neles e tendo pleno domínio da especificidade de sua disciplina e de seu fazer, o futuro professor possa abrir-se em sua formação para o diálogo com as demais disciplinas da área de Linguagens e as de outras áreas do conhecimento.

Ainda em relação ao currículo e à formação em Letras, é preciso destacar que, caso tenhamos a BNCC como norte do trabalho nas escolas brasileiras, será preciso problematizarmos o modo como língua e literatura estão sendo trabalhadas, uma vez que a BNCC, no eixo da práticas literárias prevê que o docente trabalhe não só com obras canônicas, mas também obras de grupos historicamente tidos como minorias. Além disso, o trabalho com a literatura sai unicamente do âmbito da leitura e chega à produção literária como modo de expressão das crianças e jovens. Tudo emoldurado pela interdisciplinaridade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, objetivamos analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão preliminar, no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ocupando-se mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura passa a integrá-lo. Por meio desse estudo, pudemos refletir acerca das mudanças que a BNCC possivelmente desencadeará na formação dos professores de Letras, uma vez que a BNCC traz uma perspectiva distinta do que vinha sendo realizada na realidade escolar, no que se

refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Literatura.

Além disso, o trabalho possibilitou a discussão acerca da escola republicana, bem como o compromisso do docente com a formação integral dos alunos e como componentes curriculares como a Literatura mostram-se potenciais para a formação humana de crianças e jovens. Com isso, defendemos o direito à literatura e às práticas literárias de qualidade na escola. Para tanto, será preciso levar essa discussão aos cursos de formação em Letras, a fim de que os futuros professores preparem-se para o trabalho com língua e literatura considerando: uma perspectiva interdisciplinar, humanizadora, com qualidade e diversidade.

Enfim, defendemos que os currículos dos cursos de graduação em Letras possibilitem uma formação que considere os estudos acerca da educação republicana, do direito de aprender, bem como rompa com a dicotomia entre estudos linguísticos e literários, a fim de que o próprio estudante, futuro professor, possa ter uma visão alargada do conhecimento. Sem essa mudança de paradigma nos cursos de Letras, talvez estejamos criando ou reforçando o distanciamento entre os currículos da educação básica e os currículos da educação superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FUMAROLI, Marc. A literatura: preparação para tornar-se pessoa. In.: MORIN, Edgar. (org.) **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. **Em defesa da Escola: uma questão pública**; tradução Cristina Antunes. 2 e.d. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

**Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti**

Instituto Federal de Alagoas. – IFAL

ProfEPT Campus Benedito Bentes/ COLIC-  
Campus Maceió

**Rosiene Omena Bispo**

Secretaria Municipal da Educação – São José da  
Laje/AL

**RESUMO:** Este trabalho se propõe à investigação de práticas situadas de letramento na elaboração de Sequências Didáticas (SD) por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2016), da Rede Pública Municipal de São José da Laje/AL. Tal proposta visa à análise de SD elaboradas por esses sujeitos, a partir da escolha de um determinado gênero, nas modalidades oral e escrita (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004). A análise do material produzido pelos docentes tem como aporte teórico-metodológico algumas reflexões sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002, 2008; KOCK e ELIAS, 2016), em consonância com alguns postulados sobre letramento, tanto numa perspectiva social quanto escolar. Alguns resultados dessa investigação apontam para a necessidade de intervenção, por parte do orientador de estudo – professor-formador –, em situações planejadas pelos docentes quanto ao trabalho com determinados gêneros textuais

para serem levadas a efeito em salas de aula desse ciclo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais; Elaboração de sequências didáticas; Formação continuada docente; Práticas de letramento

**ABSTRACT:** This work aims at the investigation of literacy practices in the elaboration of Didactic Sequences (DS) by teachers of the literacy cycle, inserted in the Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2016), in the Municipal Public Network of São José da Laje/AL. This proposal aims at the analysis of DS developed by these teachers, based on the choice of a particular genre, in the oral and written modalities (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004). The analysis of the material produced by the teachers has as a theoretical and methodological contribution some reflections on textual genres (MARCUSCHI, 2002, 2008, KOCK e ELIAS, 2016), in line with some postulates about literacy, both in a social and school perspective. Some results of this research point to the need for intervention, by the study supervisor - teacher-trainer - in situations planned by the teachers regarding the work with certain textual genres to be carried out in classrooms of this cycle.

**KEYWORDS:** Textual genres; Didactic Sequences elaboration; Teacher formation; Literacy practices

## INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de São José da Laje, situada na Zona da Mata do estado de Alagoas, em 2015, recebeu o título honroso de município alfabetizador, sendo o primeiro colocado no estado ao qual pertence e estando entre os dez municípios brasileiros alfabetizadores, segundo os dados obtidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA/MEC). Assim, convém salientar que os professores desse município não se restringem aos programas instituídos em políticas/programas macroestruturais, mas também em ações internas de formação continuada docente a fim de despertar a crítica reflexiva sobre o seu fazer docente, geridas pelo próprio município. Essas ações conciliadas têm sido avaliadas por meio de instrumentos investigativos, como questionários e participação em plataformas virtuais de aprendizagem (blogs), para analisar como estão sendo apreendidas as concepções de gênero, de alfabetização, de letramento e de formas de organização didática por esses professores alfabetizadores. Cabe esclarecer, bem como, que a realidade desse município, mesmo se mostrando privilegiado do ponto de vista dessa avaliação institucional, semelhante à situação da maioria dos municípios nordestinos, tem sido, de alguma forma, se tornado desafiadora tendo em vista a rotatividade de alfabetizadores pela qual vem passando, já que parte desse quadro é composto de professores em regime de contrato temporário. O que, a nosso ver, é um dos entraves à continuidade e à consolidação de alguns saberes necessários à atuação docente, sobretudo, à do alfabetizador.

Dentre as diversas formas de organizar o trabalho pedagógico, podemos citar o trabalho com Sequências Didáticas. Para Zabala (1998, p.18), Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Um aspecto importante do uso das Sequências Didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares.

Essa organização didática é uma das ferramentas utilizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, com ações iniciadas em 2013 para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Dentre os modelos de SD existentes, o PNAIC discute dois deles: um proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo predominante é desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual, na modalidade oral ou escrita; e o outro proposto a partir das reflexões sobre situações didáticas, realizadas por Brousseau (1996), com foco em conteúdos específicos, podendo envolver um ou mais componentes curriculares.

## MODELOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISCUTIDA PELO PNAIC

Para Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p.97) “A sequência didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. Essa concepção de sequência didática é uma das possibilidades sugeridas pelo PNAIC como uma das possibilidades organizativas de aula. De acordo com esse primeiro modelo, as atividades têm início com a apresentação da situação; em seguida, solicita-se uma produção inicial do gênero, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos, a fim de orientar as atividades a serem trabalhadas nos módulos, que constituirão as etapas seguintes. Após o trabalho desenvolvido nos módulos com o gênero textual, o aluno é colocado novamente na situação de produção de texto (produção final), revelando, assim, o conhecimento construído ao longo dos módulos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010 [2004]).

O esquema a seguir, apresentado por Dolz e Scheneulwy (2004), é uma representação do processo de trabalho em Sequência didática para produção textual, seja oral ou escrita.

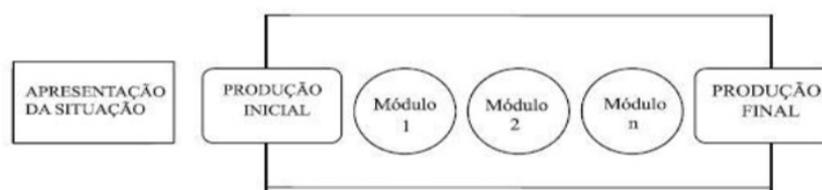


Figura 1- Modelo de Sequência didática – Estudo de Genebra

Fonte: Esquema de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p.98)

O segundo modelo apresentado é de BROUSSEAU (1996). Esse modelo foi construído a partir das reflexões no campo da Educação Matemática e, mais especificamente, da Teoria das Situações Didáticas, formulada por Guy Brousseau (1996). Para esse autor, o professor deve criar situações de ensino que aproximem o aluno do objeto de conhecimento. Nesse sentido, deve achar situações significativas e contextualizadas, de modo que os alunos possam experienciar o conhecimento. Para modelar a teoria das SD, ele propõe o sistema didático stricto sensu ou triângulo didático, que comporta três elementos - o aluno, o professor e o saber – que são partes constitutivas de uma relação dinâmica e complexa – a relação didática –, que leva em consideração as interações entre professor e alunos (elementos humanos), mediadas pelo saber (elemento não-humano), que determina a forma como tais relações irão se estabelecer.



Figura 2 - Modelo de Sequência didática – Teoria das Situações Didáticas  
 Fonte: Esquema de sequência didática (BROUSSEAU,1996).

ESTADO DE ALAGOAS  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DA LAJE – PMSJL  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED  
 DIRETORIA DO DEPARTAMENTO GERAL DE ENSINO - DDGE

PERÍODO: 10 a 27/03/2015 TURNO: Matutino  
ANO: 2º "A"

SEMANÁRIO/SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
-Oração - Chamada -Roda de conversa -Momento deleite	<b>Atividades permanentes</b>  Leitura deleite	<b>Atividades permanentes</b>	<b>Atividades permanentes</b>	<b>Atividades permanentes</b>

Língua portuguesa (1)	Matemática (2)	Língua portuguesa (2)	Matemática (2)	Língua portuguesa(2)
<p>Conto: os três porquinhos</p>  <p>•Apresentação da capa do livro para levantamentos prévios. Roda de conversas</p> <p>•O que observaram nas gravuras</p> <p><b>Autor</b></p> <p>O que acham que essa história conta?</p> <p>Interpretação oral</p> <p>Ilustrador</p> <p>Ordem alfabética</p> <p>Oralidade</p> <p>Formação de palavras</p> <p>•Contação da história pelo professor;</p> <p>•Reconto da história pelo aluno;</p> <p>Apresentação de uma imagem de um porco;</p> <p>•Perguntas orais</p>	<p>•Retomar história os três porquinhos para reconto;</p> <p>•Destacar o número de personagens existentes na história</p> <p>•Perguntas orais:</p> <p>•Quantas casas o lobo derrubou?</p> <p>•Contagem e escrita coletiva.</p> <p>•Atividade</p> <p>•Trabalha noções</p> <p>•Bingo de números;</p> <p>•Correção individual;</p> <p>•Situações</p> <p>•problemas de adição relacionada a história dos três porquinhos.</p> <p>•Uso de materiais concretos.</p>	<p>•Retomar o conto "os três porquinhos".</p> <p>•Professor como escriba, escrever o conto em parágrafos fazendo intervenções.</p> <p>•Destaque de palavras;</p> <p>•Atividade xerografada</p> <p>•Uso do alfabeto móvel para formação de palavras e atividade de caça palavra.</p>	<p>•Noções de quantidades</p> <p>•Atividade relacionada identificar a partir do conto a quantidade de animais representando estas e outras quantidades.</p> <p>•Uso de fichas representando os números e sua escrita</p> <p>•Atividade ortográfica.</p>	<p>•Escrita de listas de palavras encontradas na História;</p> <p>•Cruzadinhas dos personagens</p> <p>•<b>Ensino religioso(1)</b></p> <p>•Conversação sobre os valores como a amizade e dedicação ao trabalho, estimulando a importância de ajudar os amigos e familiares sendo grato pelo cuidado que recebemos uns dos outros</p> <p>•Perguntas orais:</p>
<p>•Quem conhece esse animal?</p> <p>•Onde ele vive?</p> <p>•Distribuição do resumo da história xerografada para cada aluno;</p> <p>•Estudo de palavra – Chave "Porquinho"</p> <p>•Atividade xerografada;</p> <p>•Atividade de caça palavras;</p> <p>•Vídeo dos três porquinhos;</p> <p>•Debate coletivo.</p>				<p>•Comentários sobre as casas deles.</p> <p>•Como é sua casa?</p> <p>•Qual a cor dela?</p> <p>•Falar sobre a importância de termos um lar para morar independente de tamanho ou cor.</p> <p>•Ilustração de conto infantil através de desenho</p> <p><b>Produção</b></p> <p>•textual através de desenhos.</p>

Figura 3- Sequência didática elaborada por um professor do ciclo de alfabetização

Fonte: SD disponibilizada pela Diretoria Geral de Ensino – DDGE (Corpus 2015)

## A GESTÃO DE SALA DE AULA E AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS

O processo de monitoramento é de extrema relevância para quaisquer políticas públicas e é considerado por alguns gestores como ação imprescindível para continuidade ou redesenho de políticas, projetos ou programas. Ainda é um assunto de pouco investimento e estudo no Brasil, porém desponta como importante objeto de pesquisa entre os cientistas educacionais de países mais avançados em políticas de administração pública (DIAS, 2014).

Assim, considerando as discussões realizadas na formação, os professores são orientados a utilizarem a Sequência Didática como uma das modalidades organizativas das aulas. Esse processo é monitorado pelo orientador de estudo, pelo coordenador pedagógico e posteriormente por um técnico da Secretaria Municipal da Educação (SEMED). O exemplo disponibilizado foi recolhido num processo de monitoramento por um técnico da SMED. Um olhar acurado sobre a modalidade organizativa elaborada pelo professor deixa explícito que nenhum dos esquemas abordados na formação do

PNAIC foi considerado na elaboração do material didático. O que se percebe é uma tentativa de unificar dois eventos didático-pedagógicos distintos, a nosso ver, que são: o semanário e a Sequência Didática.

Considerando o gênero escolhido para organizar o material - Conto - o professor poderia ter se embasado no esquema proposto por Scheuwly e Dolz (2011), visto que essa organização didática permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as necessidades reais, além de definir o significado de uma Sequência para o aluno.

Com efeito, as escolhas feitas pelo professor podem impactar diretamente na aprendizagem do aluno. A docência precisa estar pautada numa prática de gestão em que o professor se configure como um gestor de sala de aula, que motiva e desencadeia atividades didático-pedagógicas. Estratégias e propostas de atividades bem planejadas efetivam o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, a prática de gestão do professor deve produzir mudança qualitativa (processo), não simplesmente quantitativa. Scheuwly e Dolz (2011, p.83) ratificam essa afirmativa abordando que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Tratado disso, é possível precisar que a organização desse gênero pelo professor precisa estar pautada numa fundamentação teórica consistente para permitir que os alunos tenham acesso a práticas de linguagem “novas” ou dificilmente domináveis.

No tocante à SD utilizada para ilustrar, possivelmente, as orientações recebidas acerca desse planejamento de ensino sistematizado não foram suficientes e/ou bem internalizadas à época (2015); o que pôde se configurar não como uma SD e, sim, como um “semanário.”

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMBRICAÇÃO DOS TERMOS, SEGUNDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA (2013)**

Ao longo da formação do PNAIC, dois conceitos são apresentados: alfabetização e letramento. O documento orientador que tem como objetivo avaliar os escores do Pacto firmado entre os governos federal, estadual e municipal com vistas à meta 5 dos PNE/PEE/PME de alfabetizar todos os alunos na idade certa, ao afirmar que:

O emprego dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos [grifo nosso](ANA, Documento Básico, 2013).

A referida avaliação revelou no último resultado divulgado pelo INEP (2017) o

cenário preocupante por que passa o ensino inicial da leitura e da escrita no país. O resultado por si só sinaliza para pontos de atenção nesse processo tão importante e complexo que é a alfabetização. Sobre o conceito de alfabetização, o documento básico da ANA traz que “a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”. Quanto ao termo letramento, o conceito endossado é:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL.MEC/SEB, 2008, p. 11).

Embora “O emprego dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ no referido documento harmonize-se com as discussões acadêmicas dos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de junção entre essas noções, analisando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita, é preciso considerar as especificidades de cada um. Uma abordagem superficial de um e outro pouco alinhado com as evidências mais contemporâneas a respeito de como as pessoas aprendem a ler e a escrever pode acarretar uma série de imbricações que naturalmente poderá ter como efeito um resultado insatisfatório como os apresentados pelas avaliações externas no âmbito nacional.

## À GUIA DE REFLEXÃO

Embora o estudo apresentado tenha tido como propósito a análise de algumas SD, produzidas por professores alfabetizadores de uma Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas (SMED), a discussão também se mostra relevante na medida em que também investigamos a noção de gênero textual desses sujeitos alfabetizadores; além das especificidades relativas à elaboração de suas organizações didáticas, por vezes, com a intenção de elaborar uma SD, seguindo o modelo do grupo genebrino, proposto no material-base de formação do Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC).

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação continuada, embora traga um “modelo” pré-concebido em relação à sua condução, cabe ao orientador de estudo (professor formador), junto com a coordenação local desses Programas, avaliar e redimensionar algumas ações em prol de um desenvolvimento mais integral do sujeito professor. Ademais, os termos alfabetização e letramento embora se coadunem, em alguma medida, pelas suas formas multifacetadas, carecem de estudos mais acurados a fim de pôr suas caracterizações nos devidos lugares. O primeiro termo com uma necessária incursão nos estudos das Neurociências aplicadas à linguagem; e o segundo, no caso do letramento, uma abordagem social, escolar e acadêmica.

Não obstante, apesar de se tocar tanto nesses termos atualmente, temos percebido, no processo de formação continuada docente, que há uma nítida confusão entre as concepções epistemológicas que chegaram a alguns desses sujeitos alfabetizadores, ora por conta de suas formações iniciais ora em razão de suas formações continuadas a partir de materiais (pacotes), que muitas vezes coadunam ideias que não intuem, em sua gênese, o estabelecimento de um diálogo entre os teóricos dispostos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. 2013. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de formação,

BRASIL. 2013. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BROUSSEAU, G. 1996. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. ; SAIZ, I. . **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

DIAS, Katia Cristina V. 2014. **A política de monitoramento pedagógico da RME/BH e as ações de suporte educativo**: práticas, desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras.

\_\_\_\_\_. 2008. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso.v.8.n.3. Palhoça, SC: Unisul.

KLEIMAN, A; MATÊNCIO, M.L.M. 2005. "Apresentação". In: **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. 2016. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto.

LIMA, I. 2009. Prática Docente: conhecimentos que influenciam as decisões didáticas tomadas por professores. In: DIAS, A. A; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. Vol.1, p. 5167.

MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

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

OLIVEIRA, J. B. A. 2006. **Lereis como Deuses**: a Tentação da Proposta Construtivista. Revista Sinais Sociais. n.1.ano 1, maio-agosto de 2006, p.146-178.

PIMENTA, S. G. 2005. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa. São Paulo. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/13709/selma%20pimenta.pdf> Acesso em 24/08/2017, às 15h02.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2010 [2004]. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. São Paulo:

Mercado das Letras.

SCLIAR-CABRAL, L. 2012. **Sistema Scliar de Alfabetização**. Florianópolis: Lili.

STREET, B. 1984. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

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

THIOLLENT, M. 2007. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, M. 1998. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. 2003. O que é letramento. In: **Diário na Escola** – Santo André. Santo André/SP.

ZABALA, Antonio. 1998. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E LÍNGUAS PARA FINS ACADÊMICOS: UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS

**Pedro Paulo Nunes da Silva**

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

**RESUMO:** Este trabalho apresenta dois momentos em que houve políticas linguísticas para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no Brasil, não de maneira pontual, mas com abrangência temporal e geográfica, pois alcançaram todo o território nacional em diferentes períodos. Os dois programas que se encarregaram de realizar tal tarefa são o Projeto ESP, com início na década de 1970, e o Idiomas sem Fronteiras, criado pelo governo federal brasileiro em 2012. O presente estudo discorre, por meio de estudos acadêmico-científicos, tanto sobre os conceitos e as nuances de política linguística (CALVET, 2007, 2002; COELHO, 2018; RAJAGOPALAN, 2013) quanto da abordagem de ensino de línguas para fins específicos (CELANI, 2009; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; FRAGA, 2017; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2008; ROSSINI; BELMONTE, 2015; VIAN JÚNIOR, 2015). Por conseguinte, através de pesquisas bibliográfica e documental, este trabalho atém-se, principalmente, a compreender a unicidade de cada programa e analisar as necessidades linguísticas, comunicativas e culturais em língua estrangeira dos estudantes universitários

brasileiros em cada época analisada. Conclui-se que, somente por meio da análise de necessidades, é possível construir cursos, em línguas para fins específicos (acadêmicos), que atendam às necessidades dos discentes, logo, observa-se que as necessidades dos estudantes universitários de décadas atrás são distintas das necessidades dos discentes atualmente por motivos diversos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto ESP. Idiomas sem Fronteiras. Política linguística. Línguas para fins acadêmicos. Análise de necessidades.

**ABSTRACT:** This study presents two moments in which there were language policies to promote teaching and learning of languages for academic purposes in Brazil, not in a specific moment in time, but with a temporal and geographical comprehensiveness, since they reached the national territory as whole and in different periods. The two programs that have been in charge of carrying out this task are the ESP Project, beginning in the 1970s, and Language without Borders, created by the Brazilian federal government in 2012. The present study discusses, through academic-scientific studies, the concepts and nuances both about language policy (CALVET, 2007, 2002; COELHO, 2018; RAJAGOPALAN, 2013) and about the languages for specific purposes (CELANI, 2009; DUDLEY-EVANS; ST JOHN,

1998; FRAGA, 2017; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2008; ROSSINI; BELMONTE, 2015; VIAN JÚNIOR, 2015). Therefore, through bibliographical and documentary research, this work mainly aims at understanding the uniqueness of each program and analyzing the linguistic, communicative and cultural needs in the foreign language of Brazilian university students in each period analyzed. It is concluded that only through the needs analysis can it be possible to build courses, in languages for specific purposes (in this case, academic ones), that meet students' needs, so it is observed that the university students' needs of decades ago are different of the current university students' needs for numerous reasons.

**KEYWORDS:** ESP Project. Languages without Borders. Language policy. Languages for academic purposes. Needs analysis.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento uma breve análise comparativa entre duas políticas linguísticas brasileiras que fomentam o ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos: o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP), posteriormente nomeado de Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, e o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), anteriormente denominado Inglês sem Fronteiras.

Dessa maneira, nesta pesquisa, cabe averiguar quais as principais características desses programas, a fim de responder ao seguinte questionamento: quais políticas e planejamentos linguísticos foram implementadas face às necessidades linguísticas, comunicativas e culturais em línguas estrangeira no âmbito universitário brasileiro?

Torna-se relevante uma pesquisa como esta, uma vez que os dados obtidos podem apontar quais as políticas linguísticas são adotadas, quais necessidades estão presentes no âmbito universitário e como atendê-las, possibilitando uma contribuição que ofereça um mapeamento histórico e nacional referente ao ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos.

Os principais objetivos, neste estudo, são averiguar, descrever e analisar as nuances que o Projeto ESP e o IsF têm. Além disso, comparar brevemente ambos os programas, a fim de constatar as necessidades, os desejos e as lacunas que os estudantes universitários apresentam ao longo do tempo.

Como procedimentos metodológicos, realizo uma análise por meio de referências bibliográficas e documentais referentes às políticas públicas linguísticas ora analisadas, a saber, o Projeto ESP e o IsF, compreendendo assim uma pesquisa de cunho qualitativo. Para isso, utilizou-se de autores que tratam sobre política e planejamento linguísticos (CALVET, 2007, 2002; COELHO, 2018; RAJAGOPALAN, 2013) e sobre a abordagem de ensino de línguas para fins específicos (CELANI, 2009; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; FRAGA, 2017; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2008; ROSSINI; BELMONTE, 2015; VIAN JÚNIOR, 2015) como referenciais teóricos

para este estudo.

Após estas considerações iniciais, este trabalho é estruturado da seguinte maneira. Primeiramente, exponho sobre os conceitos contidos em política e planejamento linguísticos e as relações com os programas objetos de estudos desta análise comparativa. Em seguida, apresento as características de línguas para fins específicos, línguas para fins acadêmicos e suas relações com o Projeto ESP e o IsF. Antecedendo as considerações finais, analiso e comparo, em duas seções distintas, o Projeto ESP e o Programa Idiomas sem Fronteiras.

## 2 | POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

Ainda que o termo *planejamento linguístico* anteceda cronologicamente a criação do termo *política linguística* (CALVET, 2007), ambos atuam quase que concomitantemente, pois aquele seria a implementação das decisões presentes nesta, ou seja, a “*política linguística* [é] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e [o] *planejamento linguístico*, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 133, grifo do autor). Com isso, estabelecer e implementar regras, critérios e leis, embora sejam ações distintas, elas se tornam interdependentes.

Segundo Kanavillil Rajagopalan (2013), deve-se ter consciência de que a política linguística não é uma vertente intimamente relacionada com a linguística, mas que emerge da ciência política e relaciona-se com esta, tendo pouco a ver, portanto, com a linguística, uma vez que o termo *política linguística* toma a palavra *linguística* para adjetivar o substantivo *política*. Por conseguinte, a linguística distancia-se da política linguística, pois

[Ela] não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Em vista disso, neste estudo, observo a política e o planejamento linguísticos referentes a programas que têm por objetivo o ensino de línguas estrangeiras para fins acadêmicos, a saber, o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), os quais são melhor apresentados mais adiante nesta pesquisa. Para a implementação de ambos, utilizou-se da gestão do plurilinguismo denominada por Calvet (2002) como gestão *in vitro*, a qual se opõe à gestão *in vivo* em relação ao seu *modus operandi*.

Há dois tipos de gestão do plurilinguismo: um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. O primeiro, que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como essas pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem. [...] Mas existe outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia, a abordagem do poder. É a gestão *in*

*vitro*: em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam essa hipóteses e proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (CALVET, 2002, p. 134-135).

Destarte, tanto o Projeto ESP quanto o IsF utilizam-se da gestão *in vitro* para a aplicação das suas ações. Ambos os programas, a partir da construção elaborada por profissionais, principalmente, das áreas de educação e linguística, implementam com o apoio e financiamentos governamentais, institucionais e/ou de outros organismos o plurilinguismo na sociedade brasileira. Compreender tais conceitos são fundamentais para analisar as estruturas internas dessas duas gestões *in vitro*, em especial, do IsF, o qual segue em andamento e expansão nas universidades públicas brasileiras. Porém, antes, cabe definir o que seria o ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos.

### 3 | LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE) é uma abordagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987) que se distingue do ensino de línguas para fins gerais, pois observa as necessidades dos aprendizes para posterior estruturação de cursos, com isso, o ensino volta-se para o aluno e suas necessidades específicas, em distinção ao ensino de línguas para fins gerais que contêm uma amplitude de conteúdos variados que deverão ser tratados em sala de aula. Para Dudley-Evans e St. John (1998), há sete características essenciais que descrevem LinFE, sendo três características absolutas, ou seja, sempre presentes na abordagem:

Absolute characteristics: ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 4).

Contudo, Ramos (2008) indaga qual processo de ensino-aprendizagem de línguas não é para fins específicos, dado as necessidades de cada aluno e/ou grupo de alunos que são, obrigatoriamente, observadas em algum grau no momento da elaboração de qualquer disciplina ou curso. Hutchinson e Waters (1987, p. 53), de forma semelhante, expõem:

We have defined ESP as an approach to course design which starts with the question "Why do these learners need to learn English?" But it could be argued that this should be the starting question to any course, General or ESP. All courses are based on a perceived need of some sort.

Os mesmos autores (1987), entretanto, explicam que tanto em línguas para fins gerais quanto em LinFE há a *existência* de uma necessidade ou de necessidades específicas, mas é a *consciência* dela que faz de LinFE ser distinta de outras abordagens, o que leva a características fundamentais nessa abordagem de ensino: a análise de necessidades dos alunos (*needs analysis*) e a posterior estruturação do

curso (*course design*). Conseqüentemente, o *design* do curso é elaborado observando a análise de necessidades, a qual deve ser feita a partir da perspectiva do aprendiz e do profissional de LinFE. Para Dudley-Evans e St. John (1997), este profissional é professor, designer de cursos, produtor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador.

Ainda que tais funções sejam encontradas em todo docente, elas são muito mais marcadas no profissional que lida com LinFE, pois muitas vezes esse professor estará em contato com áreas e assuntos que não fizeram parte da sua formação acadêmica prévia (VIAN JÚNIOR, 2015), por exemplo, no ensino-aprendizagem de línguas para fins jurídicos, médicos ou de negócios. Esse docente, então, se vê como pesquisador, para poder produzir e estruturar materiais didáticos e cursos, contando com a colaboração de outros profissionais da área ou mesmo docentes com formação e/ou experiência prévia nesses campos de atuação.

Quanto ao ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos, por sua vez, é uma ramificação de LinFE. Para alguns autores (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987), LinFE pode ser subdividido em línguas para fins ocupacionais e para fins acadêmicos. Ao referir-se à língua inglesa, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 34) afirmam:

English for Academic Purposes (EAP) refers to any English teaching that relates to a study purpose. Students whose first language is not English may need help with both the language of academic disciplines and the specific 'study skills' required of them during their academic course.

Pode-se afirmar, portanto, que ambos os programas analisados neste estudo (o Projeto ESP e o IsF) enquadraram-se nessa área de LinFE que abrange o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins acadêmicos, pois observa em sua essência as necessidades dos alunos universitários brasileiros. Ao perceber que tais projetos nacionais vinculam políticas linguísticas de ensino de línguas para fins acadêmicos, cabe, por fim, expor sobre eles e suas principais características.

#### 4 | PROJETO ESP

O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – Projeto ESP, a sigla ESP refere-se, em inglês, a *English for Specific Purposes*, ou seja, inglês para fins específicos – abrangeu uma política linguística com gestão do plurilinguismo *in vitro* (CALVET, 2007 e 2002), tendo por coordenadora geral a Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani. Nesta pesquisa, o termo Projeto ESP abrange tanto o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras quanto sua posterior expansão, o Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais. Embora o projeto tenha sido criado em 1977, começou a ser executado no ano de 1978 em vinte universidades brasileiras:

Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino

Superior (CAPES), em 1978 iniciou-se a viagem ‘transbrasil’ (como Mourice jocosamente se referia a ela), que incluiu visita a vinte universidades federais, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, com o objetivo de se identificar interesses e necessidades (CELANI, 2009, p. 18).

O projeto cresceu, expandindo-se para todo o Brasil com financiamento do governo nacional e de instituições estrangeiras, entretanto, Celani (2009, p. 18) cita no seu artigo que “com o fim do patrocínio, o Projeto transformou-se em um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, ativo até hoje, incluindo o ensino do português, do espanhol, do francês e do alemão”.

As principais características do Projeto ESP foram guiadas pelas necessidades observadas, os interesses expostos e pelas características culturais locais de cada universidade visitada em todo o Brasil. Ao levar em consideração tudo isso, tornou-se desafiador enfrentar a tradição que já vinha sendo implementada no ensino de línguas em território nacional, um exemplo dessa inovação foi inserir a leitura de textos autênticos para alunos iniciantes, pois “o projeto nasceu da identificação de uma necessidade em um determinado momento histórico – ler em inglês” (CELANI, 2009, p. 25). A partir dessas características, alguns mitos foram criados em torno dessa abordagem de ensino, a qual consolidou-se no Brasil como *abordagem instrumental*. Todavia, deve-se ressaltar que a abordagem instrumental é ensino de línguas para fins específicos, neste caso, inglês instrumental (principal língua estrangeira trabalhada no Projeto ESP) é inglês para fins específicos.

As principais características de LinFE no Projeto ESP apresentadas por Ramos (2008) são: tanto o docente quanto o aprendiz são colaboradores, tornando ambos responsáveis pelo próprio desenvolvimento; além disso, a língua portuguesa pode ser utilizada em sala de aula, em oposição à abordagem comunicativa; a metodologia desenvolvida no projeto ESP visa o ensino-aprendizagem de compreensão textual, através de textos autênticos e estratégias de leitura num espaço de tempo menor do que o proposto em outras abordagens; por fim, o incentivo à produção de materiais, observando as necessidades e os traços culturais de cada região do país.

Entretanto, por causa dos aspectos principais e inovadores da abordagem instrumental no Brasil, houve resistência para a sua adoção (ROSSINI; BELMONTE, 2015) e, além disso, criaram-se mitos em torno da abordagem instrumental, Ramos (2008) cita exemplos de mitos referentes ao inglês instrumental: o ensino de inglês instrumental é leitura; só há a compreensão escrita como habilidade linguística trabalhada; inglês instrumental é inglês técnico; dicionários não são permitidos; não há o ensino da gramática da língua inglesa; e, por fim, o português é a língua usada em sala de aula. Inverdades que ainda há entre muitos professores que utilizam a abordagem (CELANI, 2009), pois a abordagem instrumental é LinFE e esta tem por objetivo atender às necessidades dos alunos.

Com relação ao Projeto ESP, este teve por objetivo tão somente como foco as necessidades, os desejos e as lacunas (HUTCHINSON; WATERS, 1987) dos

estudantes daquele contexto universitário brasileiro, os quais se mostraram ser o ensino-aprendizagem da prática de leitura de textos escritos autênticos, principalmente, em língua inglesa. Então, quais seriam as atuais necessidades dos universitários brasileiros com relação ao ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos? Quais as políticas linguísticas implementadas recentemente com esse propósito?

## 5 | IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

O Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado para atender às necessidades dos alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) aptas a participarem do Ciências sem Fronteiras (CsF), uma vez que muitos desses alunos não alcançavam o nível linguístico exigido para candidatarem-se às bolsas de estudos em instituições acadêmicas no exterior oferecidas pelo programa CsF.

Tanto o IsF quanto o CsF são programas que visam a internacionalização da rede federal de educação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Coelho (2018, p. 12), ao tratar dos institutos federais e da educação profissional e tecnológica no Brasil, afirma que

A internacionalização, nesse cenário, é um processo que visa possibilitar a aquisição de conhecimentos e experiências diversas que vão além das fronteiras geográficas e linguísticas, por meio do diálogo entre culturas e da compreensão das diferenças, aspectos que permitem ampliar a visibilidade e a competitividade, assim como as formas de cooperação e mobilidade, no âmbito internacional.

Embora houvesse procura e alunos capacitados academicamente para participarem desse programa de intercâmbio, a maioria não possuía um certificado de proficiência em língua estrangeira ou mesmo o conhecimento necessário nas habilidades linguísticas da língua estrangeira a ser usada na universidade acolhedora. Dessa forma, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), em 2012, cria o Inglês sem Fronteiras, por ser até então a única língua estrangeira de trabalho no programa. Através do IsF, promoveu-se aulas de inglês presencial e a distância, além da aplicação gratuita de prova de proficiência em língua inglesa (TOEFL ITP) para alunos dos IESs participantes.

A partir da adição de outros idiomas no IsF (espanhol e francês), em 2013, o MEC emitiu, no ano seguinte, a portaria normativa 973/2014, instituindo o Idiomas sem Fronteiras. Atualmente, com o apoio do governo federal brasileiro (MEC e CAPES), de embaixadas e de outras instituições que fomentam políticas e planejamentos linguísticos de seus respectivos países, o IsF oferta cursos presencial e online de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros, além de testes de nivelamento e/ou proficiência para os seguintes idiomas: inglês (TOEFL ITP e TOEIC), espanhol e francês (testes de nivelamento), além do alemão (onSET).

Em vista disso, no site oficial do IsF, há uma breve definição do que se trata o

programa: “O principal objetivo do [IsF] é promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras” (BRASIL, 2019). Com isso, observa-se o cuidado dessa política linguística, promovida pelo MEC e pela CAPES, em atender necessidades linguístico-comunicativas e culturais de universitários brasileiros, além de funcionários e gestores desses IESs participantes, para poderem atuar nessa expansão da internacionalização na educação brasileira.

Vale ressaltar que o Programa IsF, por meio de seus coordenadores pedagógicos e outros professores atuantes nesse programa, ao perceber as necessidades, os desejos e as lacunas dos alunos usuários e participantes dessa política linguística, decidiu agir de forma a construir cursos que atendessem aos princípios da abordagem de LinFE, mais precisamente no ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos.

A atual coordenadora do Francês sem Fronteiras, na Universidade Federal da Paraíba, Kátia Ferreira Fraga, afirma que pensar em francês para fins acadêmicos/*français sur objectifs universitaires* (FOU) é pensar numa estruturação de curso que esteja intimamente atrelada ao francês para fins específicos/*français sur objectifs spécifiques* (FOS). Consequentemente, deve-se observar tanto as necessidades linguísticas quanto as comunicativo-culturais:

Pensar a mobilidade internacional apenas como preparo de conteúdos linguísticos é insuficiente para que o estudante se integre à vida acadêmica do novo país. Por isso, ao falarmos de FOU, devemos percorrer os mesmos passos utilizados na construção de um programa FOS e pensar que, além da aprendizagem da língua, devemos pensar na metodologia universitária dos países francófonos, no contexto cultural e nos componentes institucionais, culturalmente diferentes da realidade brasileira (FRAGA, 2017, p. 72).

Ainda que a autora faça referência à língua francesa, essa observação deve ser considerada para qualquer outro idioma, em especial, àqueles pertencentes ao IsF, pois o programa fomenta uma política linguística que atende às necessidades dos alunos no âmbito universitário/acadêmico.

Bem como o Projeto ESP observou que as necessidades eram a leitura de textos escritos e autênticos em língua estrangeira (com especial atenção ao inglês), o Programa IsF tem realizado eventos com todos os coordenadores dos diversos IESs participantes com vista a construir um programa sólido que busque, averigüe e atenda às necessidades linguístico-comunicativas e culturais atuais dos estudantes universitários brasileiros.

O IsF observa, portanto, as questões que a globalização impõe, entre elas, a necessidade de internacionalizar as instituições educacionais brasileiras, não somente por meio de intercâmbios acadêmicos, mas também promover a interação nas relações internacionais que engloba gestores educacionais, professores, pesquisadores, estudantes e outros profissionais presentes nas universidades. Uma vez que somos seres que nos comunicamos por meio da linguagem, especialmente por meio da língua, é vital um programa como o IsF, com cursos que foquem nas quatro habilidades

linguísticas simultaneamente ou não, sem olvidar das habilidades comunicativas e culturais, sempre observando a execução da análise de necessidades dos aprendizes.

No caso dos estudantes universitários em mobilidade acadêmica ou em atuação nacional, mas em contato com agentes acadêmicos internacionais, a compreensão escrita torna-se importante para a leitura de artigos, livros, pesquisas em desenvolvimento, documentos, textos escritos diversos que sejam úteis para a atividade que o aluno esteja realizando. Quanto à compreensão oral, a necessidade surge para compreender vídeos, áudios como *podcasts*, palestras e outras comunicações orais. Em interação conjunta com esta última habilidade, está a produção oral para debates, apresentações, diálogos, negociações diversas e qualquer outra interação oral no âmbito acadêmico/universitário. Por fim, a produção escrita é de igual importância para os universitários, pois as comunicações não são somente orais, mas a contestação pode ser também escrita, por exemplo, para a produção de artigos, ensaios, redigir documentos, realizar tarefas escritas que o professor solicite, enviar e-mails para a universidade acolhedora ou na comunicação entre gestores educacionais em países de línguas oficiais distintas.

Logo, é evidente que, embora cada um dos cursos ofertados não abranjam todas as habilidades linguístico-comunicativas e culturais ao mesmo tempo, a composição da oferta de cursos oferece, por outro lado, possibilidades múltiplas de capacitação em línguas para fins acadêmicos, sempre observando as necessidades dos estudantes universitários nos aspectos linguísticos, comunicativos e culturais.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas linguísticas apresentadas, neste trabalho, demonstram a importância da intervenção do governo brasileiro e de instituições na promoção do ensino-aprendizagem de línguas, neste caso, no ensino de línguas para fins acadêmicos. Sem essa gestão *in vitro* do plurilinguismo no âmbito universitário através do Projeto ESP e do IsF, as necessidades dos universitários brasileiros não seriam atendidas ou seriam de forma que não observasse corretamente as carências desses alunos, ressaltando que, atualmente, esses discentes englobam tanto alunos universitários, quanto gestores e profissionais diversos que atuam no âmbito universitário/acadêmico, especialmente em tempos de internacionalização das instituições educacionais por meio de políticas públicas linguísticas, como é o caso do IsF.

Neste estudo, observei de forma geral as principais características de dois programas de políticas linguísticas com foco no ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos: o Projeto ESP e o Idiomas sem Fronteiras. Na breve análise ora apresentada, pode-se perceber que ambos os programas apresentam atuação nacional, com participação de IESs de todas as regiões do país e utilizam-se da abordagem de ensino apresentada em LinFE. Contudo, enquanto o Projeto ESP

observou que as necessidades dos alunos universitários estavam na leitura de textos escritos autênticos em língua estrangeira (com especial atenção à língua inglesa); o Idiomas sem Fronteiras, por sua vez, averiguou que as necessidades são outras, ainda que semelhantes.

O IsF atende às necessidades da internacionalização, inicialmente, com foco no aluno universitário apto a participar do CsF, o que posteriormente tornou-se qualquer discente que participe das instituições parceiras do programa e que tenham o foco na internacionalização do ambiente acadêmico brasileiro, por consequência, incluindo professores, pesquisadores e profissionais atuantes nas coordenações, centros gestores, reitorias e pró-reitorias, por exemplo.

Assim, as necessidades atualmente não estão somente voltadas para a compreensão escrita, mas para todas as habilidades linguísticas (compreensões e produções orais e escritas), além de habilidades comunicativas e culturais, uma vez que a internacionalização envolve interações que exigem não somente a língua *per se*, mas as interfaces a ela relacionadas, dessa forma, os aspectos culturais e comunicativos tornam-se relevantes no ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no IsF.

Nestas considerações finais, devo mencionar que a análise de necessidades (*needs analysis*) determina o planejamento de cursos (*course design*) em LinFE, por isso, há diferenças entre o Projeto ESP e o IsF nas suas ofertas de cursos, mas não nas características absolutas mencionadas por Dudley-Evans e St. John (1998), as quais envolvem a abordagem de ensino de línguas (LinFE) que esses programas adotaram. Logo, as necessidades mudam ao longo do tempo e estas devem ser investigadas antes da implementação de cursos, especialmente, em políticas linguísticas implementadas num país de dimensões continentais como é o Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ministério da Educação*: Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. A internacionalização dos Institutos Federais: introdução ao panorama atual. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). *A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas*. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*.

Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FRAGA, Kátia Ferreira. O ensino de FOS/FOU na Universidade Federal da Paraíba: realidades e desafios. In: GALLI, Joice Armani; BOUCHONNEAU, Nadège (Org.). *O FOS e o FOU no nordeste do Brasil: quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. University of Kent: Canterbury, 2008.

ROSSINI, Adriana Marroni Z. P.; BELMONTE, Juliana. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

VIAN JÚNIOR, Orlando. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.

## A FORMAÇÃO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TANZÂNIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

**Jean Antunes**

Aga Khan University

Tanzânia

**RESUMO:** Este trabalho relata as experiências e desafios da criação de um curso de Português Língua Estrangeira em Dar es Salaam, Tanzânia. A intenção era preparar quatorze engenheiros e geólogos tanzanianos para estudos de mestrado em engenharia de petróleo e gás no Brasil. A proposta didático-pedagógica incluiu a adoção de um livro brasileiro de PLE, e procurou maximizar o conteúdo linguístico estudado com a integração de recursos multimídia e exposição aos aspectos culturais brasileiros e afro-brasileiros. Apesar de somente um aluno ter terminado seu mestrado no Brasil, os resultados foram significativos em face aos desafios enfrentados na concepção e desenvolvimento do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Língua Estrangeira; curso; Tanzânia; cultura afro-brasileira.

### THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF A PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE IN TANZANIA: EXPERIENCES AND CHALLENGES

**ABSTRACT:** This work reports the experiences and challenges of developing a Portuguese as a Foreign Language course in Dar es Salaam, Tanzania. The intention was to prepare fourteen tanzanian engineers and geologists for masters studies in oil and gas engineering in Brazil. The pedagogical proposal included adopting a Brazilian Portuguese as a Foreign Language textbook, and intended to maximize the linguistic content with the integration of multimedia resources and the exposure to Brazilian and Afro-Brazilian cultural aspects. Although only one student finished his master's in Brazil, the results were significant due to the challenges faced in the conception and development of the course.

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language; course; Tanzania; Afro-Brazilian culture.

### 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências e desafios da criação de um curso de Português Língua Estrangeira em Dar es

Salaam, Tanzânia. O curso em questão foi ministrado de maneira intensiva entre os meses de março e setembro de 2014 e foi idealizado, por meio de um pedido do Ministério de Energia e Minerais (Wizara ya Madini na Nishati) da Tanzânia, à Embaixada do Brasil nesse país. As aulas foram ministradas nas dependências da Petrobras em Dar es Salaam, que, em conjunto com a Embaixada, ofereceu apoio logístico.

O presente artigo traz um breve panorama do contexto linguístico da Tanzânia, um relato do processo de idealização do curso em questão, descreve o perfil dos professores e alunos, aborda a proposta didático-pedagógica, relata a integração de recursos multimídia e o foco acadêmico necessário, e descreve a integração de aspectos culturais brasileiros e os resultados obtidos.

## 2 | O CONTEXTO LINGUÍSTICO DA TANZÂNIA

A Tanzânia, assim como a maioria dos países subsaarianos, possui um contexto linguístico complexo. Aproximadamente 125 línguas são faladas atualmente no país segundo o *Ethnologue* (SIMONS; FENNIG, 2017). De acordo com esta publicação, 117 dessas línguas são indígenas e 8 são não indígenas. As principais línguas são o suaíli (língua oficial nacional), que é a língua franca falada como segunda língua pela maior parte da população e língua oficial do ensino primário, e o inglês, que tem o papel de língua do ensino secundário e superior (apesar de mudanças recentes introduzidas em 2015), do governo e do judiciário.

O suaíli é uma língua de origem bantu em estrutura e vocabulário, o que a faz próxima de muitas outras línguas indígenas Tanzanianas, mas também possui vocabulário de origem árabe, devido às influências históricas das rotas comerciais costeiras do Oceano Índico. O suaíli sempre desempenhou um papel importante devido à sua forte presença na costa da Tanzânia (Tanganyika, antes da união com Zanzibar em 1964), porém, sua importância acentuou-se consideravelmente após a independência em 1961, quando o primeiro presidente, Julius Nyerere, o promoveu como língua nacional e da vida pública.

O português é língua estrangeira na Tanzânia, mas está presente nas regiões de fronteira com Moçambique, onde há fluxo de pessoas de ambos países. O português também parece ter influenciado alguns vocábulos do suaíli devido à sua presença histórica na costa do Índico, como por exemplo os vocábulos “foronya” (fronha), “bendera” (bandeira) e mbatata (um tipo de batata). Atualmente, o ensino de Português Língua Estrangeira na Tanzânia existe em poucas instituições de ensino superior, como a Universidade de Dar es Salaam, a Universidade do Estado de Zanzibar e o Centro de Relações Exteriores Moçambique-Tanzânia.

### 3 | A IDEALIZAÇÃO DO CURSO

Devido às demandas econômicas resultantes do descobrimento de bacias de petróleo e gás na costa sul da Tanzânia, o país passou a procurar investimentos na área de recursos humanos voltados para a engenharia de petróleo e gás. A presença da Petrobras no país, e seu pioneirismo em exploração *offshore*, fizeram com que o Ministério de Energia e Minerais (Wizara ya Madini na Nishati) tanzaniano visse o Brasil como referência na área, o que levou a um pedido do próprio ministro ao embaixador do Brasil, para facilitar oportunidades de estudo em nível de pós-graduação para engenheiros e geólogos nomeados pelo ministério.

A Embaixada ofereceu apoio logístico, juntamente com a Petrobras, para que 14 engenheiros e geólogos, nomeados pelo Ministério, pudessem ter acesso a estudos de língua portuguesa e assim candidatar-se às bolsas oferecidas pelo programa PEC-PG do governo brasileiro. Através deste apoio, dois professores brasileiros residentes na Tanzânia foram contatados e assumiram a responsabilidade da formação de um curso de Português Língua Estrangeira que atendesse aos objetivos citados acima.

### 4 | PERFIL DOS PROFESSORES

Dois brasileiros, residentes na Tanzânia, conduziram a formação, planejamento e ensino do curso. Um deles, o autor do presente artigo, tem formação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e já contava com experiência prévia em ensino de inglês e de Português Língua Estrangeira. Este professor encontrava-se na Tanzânia cursando um mestrado em educação na Universidade Aga Khan.

A outra professora envolvida no curso, Paula Musso, não possuía experiência formal em ensino de línguas, mas já tinha formação em nível de graduação e mestrado na área de fonoaudiologia. Os dois professores trabalharam juntos na escolha da abordagem metodológica, material didático, desenvolvimento de tarefas, avaliação e ministração de aulas.

### 5 | PERFIL DOS ALUNOS

O grupo de alunos, escolhidos pelo Ministério de Energia e Minerais (Wizara ya Madini na Nishati), da Tanzânia, foi formado de quatorze engenheiros e geólogos. Alguns dos alunos já eram profissionais com experiência e que trabalhavam em agências ligadas ao ministério, enquanto outros eram recém-formados e foram escolhidos através de bons resultados em seus cursos de graduação.

Todos os alunos dominavam o suaíle, a língua nacional da Tanzânia, e inglês, e também falavam ou tinham bom conhecimento de outras línguas locais. O grupo era formado de onze alunos do sexo masculino e três do sexo feminino. A maioria era proveniente de outras regiões da Tanzânia, e deslocaram-se para Dar es Salaam com

o intuito de participarem do curso. Aqueles que não eram funcionários do ministério, ou agências ligadas a ele, receberam auxílio financeiro enquanto participavam do programa.

## 6 | A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A proposta didático-pedagógica incluiu a adoção de um livro brasileiro de PLE, o Novo Avenida Brasil 1, como base do curso, e optou por uma abordagem comunicativa baseada em tarefas. A escolha deste livro partiu da premissa de que ele ofereceria uma base comunicativa, mas que também propiciaria o ensino de elementos estruturais básicos, considerados pelos professores muito necessários ao aprendizado de uma língua. Como é explicitado em sua apresentação, os autores do livro-texto informam que “optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas às suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem” (LIMA et al., 2008, p. III).

A escolha pela abordagem baseada em tarefas deu-se devido à experiência do autor deste artigo com seu uso na prática de ensino de inglês, e por acreditar que essa abordagem permite aos alunos uma maior exposição e produção da língua que está sendo ensinada. Os professores concordaram que a abordagem baseada em tarefas permitiria um “aumento da exposição à segunda língua e no aumento do repertório de palavras e frases úteis para o aluno passar a produzir por si mesmo” (WILLIS, 1996, p.7). Desta forma, tarefas foram desenvolvidas a partir de atividades contidas no livro-texto, e também baseadas em materiais autênticos usados para complementar o conteúdo do Novo Avenida Brasil 1.

A proposta didático-pedagógica também levou em consideração as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR), e procurou maximizar o conteúdo linguístico estudado com a integração de recursos multimídia, através do uso de materiais autênticos disponíveis na internet, revistas e músicas. Esses recursos de ensino auxiliaram na complementação e expansão do conteúdo do livro-texto, principalmente em relação ao desenvolvimento de competências das habilidades linguísticas de compreensão auditiva e comunicação oral. As habilidades de leitura e escrita, que se evidenciaram como mais desafiadoras, foram trabalhadas sob um foco linguístico geral, mas gradativamente assumiram um foco acadêmico, devido aos objetivos de aprendizado para um contexto universitário. Procurou-se uma adaptação ao contexto sociocultural dos alunos, e criar exposição aos aspectos culturais brasileiros, usando-se como ponte, elementos da cultura afro-brasileira.

O curso teve a duração de aproximadamente seis meses de forma intensiva, cobriu um total de aproximadamente quinhentas horas de aulas, e ocorreu entre os meses de abril e setembro de 2014. As aulas tinham a duração de três horas pela manhã, e três horas à tarde, perfazendo assim um total de seis horas diárias, sendo que ambos os professores tinham contato diário com os alunos, revezando-se pela

manhã ou tarde.

Outro aspecto levado em conta no desenvolvimento da proposta didático-pedagógica deste curso foi o uso das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que serviram para orientar os professores quanto às expectativas de aprendizado e desenvolvimento linguístico esperados dentro do tempo de ensino disponível. Elas serviram também para determinar quanto tempo deveria ser dedicado ao uso do livro-texto, Novo Avenida Brasil 1, já que este se propõe a cobrir o ensino de competências relativas ao nível A1. Estima-se que este nível do QECR requer entre 180-200 horas de estudo para ser atingido.

Ao analisar os níveis de competências do QECR, os professores perceberam que com o número de horas-aulas disponíveis, não seria possível alcançar, ao menos, o nível B2 desejado para que os alunos pudessem iniciar estudos em nível de pós-graduação. Sendo assim, este se constituiu um dos grandes desafios enfrentados, pois não haveria a possibilidade de extensão do curso.

## **7 | INTEGRAÇÃO DE RECURSOS MULTIMÍDIA**

As aulas ocorreram nas dependências da Petrobras em Dar es Salaam, e contaram com o uso de uma ampla sala de reuniões que possuía boa infraestrutura tecnológica, com projetor moderno e acesso à internet. Isso possibilitou o uso de tecnologias, como acesso a vídeos através do Youtube, dicionários eletrônicos, imagens, e também acesso a canções brasileiras, o que serviu como grande fator motivador do aprendizado por parte dos alunos.

Tomou-se o cuidado de integrar esses recursos multimídia de forma planejada, dentro da abordagem baseada em tarefas, e de forma colaborativa, para que houvesse maior aproveitamento no aprendizado dos alunos, e para expandir o conteúdo do livro-texto. Os professores perceberam o uso desses recursos como uma “ferramenta de aprendizagem que agrega as funções cognitivas, a percepção, a memória e a aprendizagem. De certa forma, é um material completo de apoio ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.” (SILVA, 2010, p. 32).

Esses recursos multimídia também fizeram parte do processo de avaliação. Através do uso de entrevistas com celebridades e em telejornais, os alunos foram expostos a conversações autênticas, e posteriormente fizeram exercícios de avaliação auditiva baseados em vídeos de entrevistas.

## **8 | FOCO ACADÊMICO**

À medida que o curso progrediu com um foco linguístico geral, os alunos foram desenvolvendo habilidades de comunicação oral e auditiva de forma satisfatória. Vários fatores motivadores influenciaram esse desenvolvimento (que serão descritos

abaixo), entretanto, as habilidades de leitura e escrita acadêmicas se mostraram mais desafiadoras. Devido a isso, e à necessidade de preparar os alunos para o ambiente universitário brasileiro, os professores buscaram adotar um foco acadêmico, utilizando textos das áreas de engenharia, mais especificamente de petróleo e gás, provenientes da internet em páginas de universidades e artigos científicos.

Desenvolveu-se atividades em que os alunos, de forma colaborativa, tinham acesso a leitura de páginas de departamentos universitários das áreas de interesse e resumos de artigos científicos, enfatizando-se a compreensão e estudo de vocabulário específico. Também procurou-se desenvolver a habilidade de escrita acadêmica através do desenvolvimento de projetos de pesquisa individuais de interesse dos alunos.

O curso também contou com a visita de uma professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, que estava de visita à Tanzânia, e gentilmente se ofereceu para auxiliar os alunos no desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa, especialmente em relação à parte metodológica. Esse apoio foi crucial, pois de acordo com as instruções do programa PEC-PG, os alunos deveriam ser aceitos em cursos de pós-graduação de universidades brasileiras antes de submeterem suas inscrições para a bolsa. Nesse processo, o desenvolvimento da parte metodológica de seus projetos foi o aspecto mais desafiador, já que as propostas puderam ser enviadas em língua inglesa.

## **9 | INTEGRAÇÃO DE ELEMENTOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

Durante todo o curso, os alunos demonstraram grande curiosidade e interesse pela vida e costumes brasileiros. Inicialmente, eles não demonstraram muito conhecimento sobre o Brasil, e dessa forma, procurou-se uma adaptação ao contexto sociocultural dos alunos, e criar exposição aos aspectos culturais brasileiros, usando-se como ponte, elementos da cultura afro-brasileira.

Essa necessidade partiu das perguntas dos próprios alunos, que queriam saber mais sobre a composição étnica do povo brasileiro, geografia e cidades do Brasil, e sobre as personalidades que eles já conheciam, especialmente aquelas ligadas ao futebol, que é o esporte mais popular na Tanzânia. Sendo assim, informações sobre personalidades do esporte como Pelé, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho, foram usadas desde o início para gerar oportunidades de interação em português.

Evidenciou-se um grande interesse pela comunidade afrodescendente no Brasil, e os alunos pesquisaram na internet e queriam saber mais sobre a cultura e influência africana no país. Estes questionamentos apresentaram-se como uma grande vantagem para os professores, que através dos vastos recursos disponíveis na internet, puderam explorar diversos tópicos ligados à geografia, culinária, artes, esportes, e o dia-a-dia brasileiros.

Como exemplos de tópicos que foram trabalhados em sala de aula e geraram oportunidades de desenvolvimento linguístico em português foram o estado da Bahia, por sua grande influência cultural afro-brasileira, principalmente em relação às artes, como música e dança, que chamaram muito a atenção dos alunos. Através de imagens, vídeos e textos extraídos da internet, os alunos puderam trabalhar uma ampla gama de vocabulário e estruturas gramaticais, que sempre geravam oportunidades de comunicação oral em português em sala de aula. Devido a esse interesse, muitas canções de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Daniela Mercury e Olodum foram usadas em tarefas, o que motivou grandemente os alunos e ajudou a tornar as longas horas de aulas mais agradáveis. Foi comum alguns alunos voltarem nos outros dias cantando canções como “O canto da cidade”, de Daniela Mercury.

Outro fator motivador foi a Copa do Mundo de futebol 2014 no Brasil. Apesar da Tanzânia não ter participado, os alunos mostraram grande interesse e acompanharam os jogos, o que também gerou muitas oportunidades de comunicação e desenvolvimento de tarefas em sala de aula. Um exemplo interessante foi o uso de um mapa do Brasil, onde os alunos tiveram que pesquisar na internet e localizar as cidades que sediaram os jogos. Após localizarem as cidades, em grupos, os alunos deveriam pesquisar sobre uma delas e preparar uma apresentação para o resto da classe. Juntamente com esse tipo de atividades, os materiais promocionais do evento esportivo disponibilizados na internet mostraram-se muito úteis no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

É muito interessante notar que toda a riqueza cultural que veio fazer parte do curso, fez-se presente através das indagações dos próprios alunos, e isso facilitou e motivou o trabalho dos professores, e os fez entender na prática que “o conhecimento do componente cultural é de suma importância quando se deseja aprender um novo idioma, já que a cultura de determinado povo é componente de sua linguagem.” (ZANCHETTA, 2015, P. 25).

## 10 | RESULTADOS

Na perspectiva dos professores, e dos funcionários da Embaixada do Brasil e da Petrobras que trabalharam dando apoio logístico, o curso em questão terminou com resultados significativos em face aos grandes desafios enfrentados em sua concepção e desenvolvimento, principalmente em relação ao nível positivo de aprendizado e produção linguística alcançados em sala de aula.

Um trabalho intensivo foi desenvolvido para que todos os alunos enviassem inscrições para programas de mestrado em petróleo e gás em universidades brasileiras com cursos listados pela CAPES. O segundo passo após o aceite nesses cursos, seria a inscrição no Programa PEC-PG para concorrer às bolsas.

Todos os quatorze alunos desenvolveram suas propostas de pesquisa e estavam prontos para enviar suas inscrições para cursos de engenharia de petróleo e gás em

universidades no Brasil. Entretanto, devido às dificuldades dos alunos de encontrar informações referentes à inscrição de estrangeiros em programas de mestrado, e a divergência entre os calendários do programa de bolsas e das universidades, a maioria dos participantes do curso conseguiu enviar sua inscrição para somente uma instituição, a Universidade Federal do Espírito Santo, que havia disponibilizado informações específicas para candidatos a bolsas do Programa PEC-PG. Dos alunos inscritos, sete foram oferecidos uma vaga no programa de Mestrado em Energia da UFES.

Após o recebimento das cartas de aceite no curso de mestrado, os alunos deveriam prosseguir com suas inscrições para o programa de bolsas PEC-PG. Todos os sete alunos enviaram suas inscrições, mas somente quatro foram contemplados com as bolsas. Destes quatro alunos, dois eram funcionários da TANESCO, a empresa nacional de energia elétrica da Tanzânia, e dois eram recém-graduados nomeados pelo Ministério de Energia e Minerais (Wizara ya Madini na Nishati).

Os professores receberam positivamente a notícia do recebimento das bolsas, e imaginavam que os quatro alunos prosseguiriam com os planos de ir para o Brasil e cursar o mestrado, porém, devido a mudanças políticas no Ministério de Energia e Minerais, os dois alunos funcionários da TANESCO não puderam continuar com o processo e prosseguir com o registro no curso. Sendo assim, somente dois alunos utilizaram a bolsa e embarcaram para o Brasil no início de 2015.

Um destes alunos cursou os dois primeiros semestres do curso, e voltou à Tanzânia, desistindo assim de participar do programa, justificando com dificuldades encontradas com os estudos no Brasil e mudanças em suas circunstâncias pessoais. O outro aluno, Nasibu Shonza, cursou o Mestrado em Energia até o fim e obteve bons resultados, que incluíram a publicação de artigo científico, participação em conferência durante o curso, sucesso na defesa de sua dissertação e a obtenção do nível Intermediário Superior no exame CELPE-BRAS, feito ao fim do curso de mestrado para cumprimento de exigência do programa PEC-PG.

Segundo o aluno Nasibu Shonza, que retornou à Tanzânia em outubro de 2017, a experiência no curso de Português Língua Estrangeira, que o preparou para estudos de mestrado no Brasil, foi positiva. De acordo com seu próprio testemunho:

Realmente, no início fiquei com medo quando ouvia os professores pronunciando as palavras, porém, ao passar do tempo comecei acostumar e vi que todos os alunos estavam felizes (...). Começamos com reconhecer vocábulos através da leitura, ouvindo áudios (gravações) e assistindo vídeos. Além dos livros de aprendizado do português para estrangeiros, os professores usavam Google e Youtube para mostrar fotos, filmes e músicas. Foi possível aprender a cultura em termos de comidas, danças, música e esporte. Isto estimulou muito o nosso aprendizado, e conseguimos pegar muitas coisas por pouco tempo.

Dentro deste período de seis meses, eu consegui falar o básico, algo que não imaginava. Consegui fazer as inscrições nas instituições superiores brasileiras, e fui aprovado na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES para cursar Mestrado em Energia. Também consegui a bolsa de estudo do CNPq através do programa

de estudantes convênio - pós graduação (PEC-PG).

O aluno também relatou em seu testemunho a experiência de viver no Brasil e de aprender a língua portuguesa:

Fazer brincadeira também fez parte da minha vida no Brasil, porque os brasileiros são muito receptivos e animados. Isso me ajudou muito a aumentar vocabulários informais e formais e gírias faladas no Brasil.

Foi muito prazeroso estudar e viver a cultura brasileira com o povo brasileiro. Posso dizer que o processo de aprendizagem de um idioma é viver a cultura de onde é falado, ou seja, o aprendizado de idioma deve ser acompanhado com aprendizado da cultura do povo que usa o idioma, assim como os professores Jean e Paula fizeram.

## 11 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou descrever as experiências e desafios encontrados pelos professores na formação de um curso de Português Língua Estrangeira na Tanzânia, em 2014. Consideramos este o momento propício para compartilhar estas experiências já que, por motivos diversos descritos acima, o único aluno que chegou ao fim do processo proposto retornou recentemente à Tanzânia após finalizar com sucesso seu curso de mestrado no Brasil.

Espera-se que as reflexões e experiências aqui descritas possam encorajar professores que tenham a oportunidade de trabalhar em contextos semelhantes, ou aqueles que se aventurem no desenvolvimento de cursos de PLE para públicos com objetivos específicos.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

LIMA, Emma Eberlein O. F. *et al.* **Novo Avenida Brasil 1**. São Paulo: E.P.U., 2008.

SILVA, Leila Aparecida da. **As novas tecnologias nas aulas de Português Língua Estrangeira. Em foco: o Blended Learning - ações e perspectivas didáticas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010.

SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. **Ethnologue**. 2017. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 7 de Janeiro 2017.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

ZANCHETTA, Heloísa Bacchi. **Aspectos culturais como fios condutores de interações em tandem na aprendizagem de Português Língua Estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2015.

## A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

### **Maria Aparecida de Castro**

Instituto Federal de Goiás, Câmpus Inhumas,  
Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em  
Leitura (GPEL/CNPq/IFG), Inhumas-GO

### **Maria Aparecida Rodrigues de Souza**

Instituto Federal de Goiás, Câmpus Inhumas,  
Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em  
Leitura (GPEL/CNPq/IFG), Inhumas-GO

**RESUMO:** Trazemos uma experiência de utilização de textos literários de autores brasileiros e latino-americanos, como, Machado de Assis (2006), Gabriel Garcia Márquez (2011), e outros, no ensino, numa perspectiva de formação interdisciplinar do/as estudantes. A utilização da leitura literária no ensino das ciências, numa perspectiva integradora, pressupõe enxergar o todo, escutar o que está silenciado, fazer a leitura das entrelinhas do texto, perceber as conexões ocultas da literatura com as ciências, com os saberes, com a complexidade da vida na contemporaneidade. Para discutir o quão atrativo pode ser o ensino, se trabalhado através do letramento literário e da descoberta das interconexões visíveis e invisíveis de vários textos literários com o ensino das chamadas disciplinas “duras”, como por exemplo, a Química, é que surgiu esse texto, nascido de uma oficina. A Ciência Química, foco dessa experiência da relação

da leitura literária com o ensino, está presente em tudo, desde o surgimento da vida, até os processos de morte, passando pela saúde, estética, e influenciando até nos relacionamentos afetivos, amorosos. O conhecimento não deve ser compactado em “tabletes” a serem engolidos pelos/as estudantes, pelo contrário, a aprendizagem deve estar direcionada à curiosidade, à criticidade, à apropriação dos saberes de maneira interligada, dinâmica e viva. A leitura literária permite aos/as estudantes refletir sobre aspectos que transcendem o conhecimento científico. A apropriação do texto literário revela uma nova realidade aos olhos dos/as estudantes/leitores/as, propiciando infinitas conexões e novos olhares não só para o saber científico, mas também para a vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária; Ensino; Interdisciplinaridade

**ABSTRACT:** We reflect on experience of using literary texts of Brazilian and Latin American authors, such as Machado de Assis (2006), Gabriel Garcia Márquez (2011), and others, in teaching, in a perspective of the student's interdisciplinary formation. The use of literary texts the teaching of science, in an integrative perspective, presupposes seeing the whole, listening to what is silenced, reading between lines, perceiving the hidden connections of literature with the sciences, with knowledge,

with complexity of contemporary life. This text was inspired by a workshop in Which. We discussed on how attractive teaching can be, when it is has been worked through literary reading and the discovery of the visible and invisible interconnections of some literary texts with the teaching of so-called “hard” disciplines, such as Chemistry. The Chemical Science focuses on this experience of the relationship between literary reading and teaching is present in everything from the beginning of life to the processes of death, through health, aesthetics, and even influencing affective, loving relationships. Knowledge should not be compacted into “tablets” to be swallowed up by students; on the contrary, learning should be directed to curiosity, critics, appropriation of knowledge in an interconnected, dynamic and living way. Literary reading allows students to reflect on aspects that transcend scientific knowledge. The appropriation of the literary text reveals a new reality to the students/readers, providing endless connections and new perspectives not only for scientific knowledge, but also for life.

**KEYWORDS:** Literary reading; Teaching; Interdisciplinarity

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas páginas que seguem, você, leitor/a encontrará o relato da experiência de uma oficina que tratou da motivação para utilização de textos literários nas práticas de ensino de Química, cuja ideia pode ser utilizada com outras áreas conhecimento. Esta é uma das ações ligadas ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Leitura (GPEL/CNPq) ligado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Inhumas.

A oficina teve uma perspectiva interdisciplinar. Para Fazenda (2002), a interdisciplinaridade requer uma postura de escuta, de diálogo e um novo olhar. A utilização da leitura literária numa perspectiva interdisciplinar pode tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Através de atividades práticas demonstramos o quão interessantes e atrativas podem ser as aulas de Química, se trabalhadas interdisciplinarmente por meio do letramento literário. A metodologia adotada promoveu a descoberta das múltiplas relações de vários textos literários com o ensino da Química.

## 2 | A QUÍMICA DA LEITURA LITERÁRIA

A Química é uma ciência presente em “tudo”, desde a saúde, a beleza, até os relacionamentos. Está presente também na literatura, na leitura. Na obra “Química das sensações”, Retondo e Faria (2006), destacam que é a Química dos sentidos que possibilita ao ser humano formar sua percepção do mundo.

A Ciência Química foco dessa experiência da relação da leitura literária com o ensino está presente em tudo, desde o surgimento da vida, até a morte. O ensino de Química pode contribuir para o crescimento humano e para a formação cidadã.

Os conteúdos trabalhados na Química estão relacionados com o meio ambiente, saúde, tecnologia, enfim, com diferentes aspectos da vida. Rincon e Almeida (1991) destacam que é também objetivo da Química, a formação do sujeito leitor e a constituição do cidadão, da cidadã crítico/a, ético/a, interativo/a, criativo/a, e capaz de transformar a realidade em que vive.

No ensino de Química, é comum ocorrer memorização de regras e fórmulas em detrimento da compreensão do conceito (RINCON; ALMEIDA, 1991). Memorizar mecanicamente um conteúdo não significa conhecimento. Não representa uma leitura com significados e compreensão das ideias (FREIRE, 2011). “[...] Além de estimular a leitura, a literatura permite aos leitores a vivência com situações onde é possível refletir sobre aspectos que transcendem o conhecimento científico” (RINCON; ALMEIDA, 1991, p. 10).

Queiroz (2001) destaca que o currículo dos Cursos de Química não contempla as habilidades de leitura e escrita.

[...] O campo da química é potencialmente quantitativo, os currículos dos cursos de química no ensino superior, de uma forma geral, enfatizam o desenvolvimento de habilidades quantitativas, como a efetuação de cálculos e resolução de problemas, em prejuízo do desenvolvimento de habilidades qualitativas, como a escrita (QUEIROZ, 2001, p.143).

Na visão de Almeida, Silva e Machado (2001) a falta da leitura literária traz sérios problemas para os/as estudantes na apreensão das ideias que envolvem os conceitos científicos.

A leitura da literatura é essencial no processo de humanização, de construção de uma visão crítica e emancipadora por parte dos sujeitos, pois a literatura lida, com dores, sonhos e esperanças universais e atemporais.

O acesso à literatura, segundo Candido (1995), é um direito humano fundamental. É um direito que possibilita ao sujeito entrar em contato com diferentes culturas, hábitos, crenças e mundos, formando sua personalidade ampliando sua visão, sua leitura de mundo ao trazer à luz a mentalidade de determinados sujeitos, de uma determinada sociedade, em determinado espaço e tempo.

Numa perspectiva histórica da relação da literatura com o ensino, Cosson (2015, p. 164), destaca que

[...] a relação entre literatura e educação pode ser remontada ao processo de preparação dos escribas egípcios, passando pelo subvencionamento da tragédia grega pelo Estado e a pedagogia retórico-política dos romanos, até chegar, translada do ensino do grego e do latim, ao ensino da língua nacional.

Machado (2002, p. 75), enfatiza que

[...] toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, (e) sua passagem pelo mundo.

Assim, a leitura literária pode ser um caminho para que o/a estudante compreenda

de forma crítica e lúdica não só os conteúdos, mas também entenda melhor também a vida e a realidade sócio-histórica e cultural que vive.

Uma vez que o texto literário consegue chamar a atenção do/a estudante, a leitura flui mais facilmente, assim como a compreensão textual e acontece o processo de letramento literário.

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2012, p. 30).

Assim, é também do processo de letramento literário que tratamos, quando utilizamos de textos literários no ensino da Química, cuja prática pode ser adaptada para o ensino de outras disciplinas, numa perspectiva de formação crítica, interdisciplinar dos/as estudantes.

A leitura literária pode ser implementada nas práticas de ensino numa perspectiva interdisciplinar porque possibilita enxergar o todo, as conexões ocultas da literatura com os saberes, com a realidade, com a complexidade da vida na contemporaneidade.

Por acreditar na prática da leitura literária como um caminho possível de transformação da prática docente da área de Química, e de outras áreas do conhecimento, é que enfrentamos o desafio de motivar futuros docentes da área de Química a se tornarem assíduos leitores/as literários/as.

Somos sabedoras que o afã de motivar leitores/as elabora

[...] em (quase) utopias. Mas é por crer que essas mesmas utopias possam se transmutar em realidade que fazemos Educação. Diria mais, é quase apenas por isso. Mas agora, deixemos um pouco os sonhos. Há que se tentar convertê-los em realidade (CHASSOT, 1993, p. 122).

Lajolo (2006, p. 12) questiona: “[...] O que faz a literatura na cabeça e na vida de quem lê?” Essa é uma questão pertinente quando se trata da formação de docentes leitores/as, que formarão futuros/as leitores/as.

Iser (2016, p. 9) em seu texto: “O ato da leitura”, afirma que a “[...] transferência do texto para a consciência do leitor é frequentemente vista como algo produzido somente pelo texto”. Embora o texto inicie a “transferência”, esta, só será bem-sucedida se ativar certas disposições no/a leitor/a.

Assim, segundo Iser (2016, p. 10)

[...] os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto.

Barthes (2015), destaca que a literatura propicia o desenvolvimento integral do ser humano. A literatura nos propicia, pela linguagem, percorrer mundos desconhecidos, criar e recriar realidades, vivenciar situações inusitadas. Ela amplia o nosso

conhecimento de mundo. Nos possibilita encontrar equilíbrio emocional e psíquico.

Desenvolve nosso senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor/a, a literatura possibilita ao sujeito a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

No intuito de satisfazer essa necessidade humana de ficção dos/as estudantes e de concretizar a importância da prática da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem, foi realizada no IFG Câmpus Inhumas, no dia 19 de junho de 2017, com os/as estudantes do Curso de Licenciatura em Química e outros, a oficina: “A prática de leitura literária e o ensino de química numa perspectiva interdisciplinar”.

### 3 | LEITURA LITERÁRIA ENQUANTO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A leitura literária é por natureza interdisciplinar. Ela abarca o mundo todo, a vida toda. É palco privilegiado do diálogo entre todos os saberes e sentimentos humanos. Foi nessa perspectiva que selecionamos e trabalhamos com textos clássicos da literatura brasileira e universal, que estão abertos a uma abordagem voltada para o ensino de Química.

O uso da leitura literária em sala de aula, para mediar o ensino, encaminha o/a estudante para uma concepção ampla do fenômeno literário, a ponto de compreendê-lo de forma artística, mas também de maneira crítica e até política.

O texto literário apresenta especificidades próprias, inerentes ao desenvolvimento da leitura com viés interdisciplinar e lúdico. Ele vem a ser fonte de conhecimento e desenvolvimento da criticidade, mas, ao mesmo tempo, de diversão (MOURA; DIAS; SILVA, 2016).

As práticas de leitura literária, segundo João Hansen (2005), fogem a um conceito único, unívoco, e constituem-se durante a ação. Nesse sentido a experiência de uma oficina sobre a prática da leitura literária em diálogo com o ensino e numa perspectiva interdisciplinar, que destacamos aqui, se constituiu durante a ação.

Hansen (2005, p. 24) destaca que a prática da leitura “[...] é uma noção material, pois ‘prática’ é um fazer, uma ação particular de transformação de materiais sociais ordenada por regras também particulares, e descarta a priori os universalismos de significação única”.

O maior intuito dessa experiência de ensino através da prática da leitura literária foi formar futuros/as professores/as leitores/as, na área de Química com uma abertura para o diálogo da Química com a literatura e outras áreas do conhecimento.

Ceccantini (2009) destaca que o/a professor/a mediador/a da leitura de textos literários têm como pré-requisito fundamental, ser um/a leitor/a apaixonado/a pôr leitura, ser capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os/as estudantes com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Nesse contexto a “leitura por obrigação” é substituída pela “leitura para o prazer”, o conhecimento, a criticidade, a emancipação.

Cosson (2015), enfatiza que a mediação da leitura literária, não deve ser reduzida a uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um/a leitor/a iniciante e um/a leitor/a experiente, e que não requer nada além do “amor” aos livros e não precisa de nenhuma formação específica.

Hansen (2005) defende que as práticas de leitura devem ser entendidas no contexto de cada experiência com a leitura. É imprescindível que as práticas de leitura literária sejam compreendidas a partir da prática de cada um/a.

Foi nessa perspectiva, defendida por Hansen (2005), de que as práticas de leitura literária devem ser compreendidas em suas caracterizadas próprias e originais, que nasceu a ideia de uma oficina em que a leitura literária e o ensino de Química travassem um diálogo interdisciplinar.

## 4 | A OFICINA

Foi no intuito de fugir do “lugar-comum” de como é ensinada a Química, que realizamos uma oficina, que nos possibilitou estabelecermos uma relação da Ciência Química com diferentes textos literários.

Trabalhamos com uma TAG denominada “Química Literária”. TAG deriva do inglês, significa etiqueta. A TAG auxilia na organização das informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação. A TAG Química Literária foi baseada no blog Bibliotecária Leitora. Foram utilizadas cinco comandos da TAG Química Literária.

A primeira TAG foi: REAÇÃO IRREVERSÍVEL. Uma reação irreversível na Química é aquela que ocorre por completo, ou seja, até que um dos reagentes seja consumido. Um exemplo claro é a combustão, que ocorre até que o fogo consuma uma folha de papel (ALVES, 2018). Até que só restem cinzas. O comando adotado para essa TAG foi: *Indique um livro que você não conseguiu parar de ler enquanto não o terminou.*

A resposta a TAG 1, foi o livro *Martíni seco* de Fernando Sabino (1996). Esse é um livro que pode provocar uma reação irreversível, uma compulsão no/a leitor/a, fazendo com esse/a leia o livro, sem parar, até o fim. *Martíni seco* é um romance policial cujo enredo é a investigação de um crime, ocorrido em circunstâncias singulares, que deixam a polícia bastante intrigada. A história é conduzida por Sabino (1996) de forma precisa e bem-humorada. Difícil é parar de ler.

O autor aguça a curiosidade do/a leitor/a cuja reação é ler “a um só fôlego”, até chegar a um final surpreendente. A história começa assim:

[...] Um homem e uma mulher entram no bar, sentaram-se e pediram martíni seco. Enquanto o garçom servia, ela foi ao telefone, ele foi ao toalete. Quando regressaram, ao tomar a bebida, a mulher caiu fulminada.[...] Na bebida ingerida havia uma dose mortal de estricnina (SABINO, 1996, p. 9).

Não dá “gostinho de quero mais”? Quem teria colocado veneno na bebida da mulher? O/A leitor/a tem sua curiosidade aguçada pelo suspense da narrativa de

Fernando Sabino (1996). Nesse pequeno trecho do livro, o docente de Química, pode trabalhar, por exemplo, o significado da palavra estricnina em termos químicos.

A segunda TAG foi: REAÇÃO EXOTÉRMICA, que diz respeito a uma reação química cuja energia é transferida de um meio interior para um meio exterior, assim aquecendo o ambiente (LIRA, 2018). *O desafio foi indicar um livro bem, mas bem hot (quente) que aqueça o interior e o exterior.*

Como exemplo de livro que pode provocar uma reação exotérmica no/a leitor/a, indicamos o livro *Do amor e outros demônios* de Gabriel Garcia Márquez. Este é com certeza um livro muito *hot*, muito quente.

O clima sufocante, opressivo desse romance provoca uma sensação de falta de ar, de calor no/a leitor/a. Garcia Márquez viaja com o/a leitor/a para a Colômbia do final do século XVIII, para contar uma história de amor e dor, cercada de mistério e feitiçaria que culmina com a instauração de um processo de Inquisição.

A história começa assim:

[...] um cachorro cinzento com uma estrela na testa irrompeu pelos becos do mercado no primeiro domingo de dezembro, revirou mesas de frituras, derrubou barraquinhas de índios e toldos de loterias, e de passagem mordeu quatro pessoas que se atravessaram no seu caminho. Três eram escravos negros. A outra foi Sierva María de Todos los Ángeles, filha única do marquês de Casaldueiro (MÁRQUEZ, 2011, p. 13).

A mordida desse cachorro fará da vida Sierva Maria um turbilhão asfíxiante de dor, preconceito, loucura e amor. O cenário do romance *O amor e outros demônios*, de Garcia Márquez, é pungente, trágico, mágico.

Esse romance de Garcia Márquez, teve como inspiração uma lenda que o autor ouvia quando criança, era a estória de uma menina de cabelos vermelhos gigantes, que fora mordida por um cão.

A protagonista do romance, Sierva Maria, é mordida por um cão e infectada por hidrofobia, uma doença de origem virótica que atinge o sistema nervoso central dos mamíferos e que é transmitida aos seres humanos pela mordida de um animal contaminado, essa doença é conhecida popularmente como raiva.

A doença de Sierva é interpretada como uma “possessão demoníaca”. Para complexificar ainda mais a vida de Sierva Maria, ela se apaixona pelo padre designado para expulsar o demônio de seu corpo.

O amor entre o padre e a moça sucumbe na atmosfera “quente” (*hot*), de dor, ignorância e morte de um universo, que é a um só tempo, fruto da imaginação criativa de Gabriel Garcia Márquez (2011), e espelho da realidade latino-americana.

A terceira TAG foi: CATALISADOR, uma substância que aumenta a velocidade da reação química (FONSECA, 2018). A questão foi: *Que livro te deu a sensação de estar quase parando e precisava urgente de algo para acelerar a história?* A resposta foi o livro *1984* de Orwell.

A clássica obra *1984*, de George Orwell traz a marca da inércia, da falta de reação, da imobilidade sufocante provocada por regimes totalitários, que comandam

com “mão de ferro” a vida de todos e todas, são regimes político-sociais que “vigiam todos os passos” dos sujeitos.

[...] Era inconcebível que pudessem frequentar aquele lugar por mais que algumas semanas sem serem descobertos. Mesmo assim, a ideia de terem um esconderijo que fosse só deles [...] representara para ambos uma tentativa forte demais. [...] Um raio amarelo do sol poente passava pelo pé da cama e iluminava a lareira, onde a panela de água estava em franca ebulição. [...] se ouviam os gritos das crianças na rua. Impossível que tivesse havido um tempo em tudo aquilo parecesse corriqueiro (ORWELL, 2009, p. 172).

Esse trecho de *1984*, dá uma ideia de como é viver uma assustadora distopia, uma ditadura esmagadora que destrói corpos, mentes, almas. *1984* é um texto moroso, morno, cinza, que ao lermos, desejamos a presença de um catalisador, para acelerar o enredo, para que saíamos o mais rápido possível do ambiente sufocante, sem saída, e sem esperança que caracteriza as ditaduras, os regimes totalitários, através da história.

O fragmento da obra em destaque, relata um furtivo encontro de Winston, personagem central do enredo, com Julia a mulher que amava. Tinham que se encontrar como dois criminosos. Até o amor é um crime para regimes hipertotalitários.

A quarta TAG foi: ELÉTRONS, que são partículas de carga negativa que ficam girando ao redor do núcleo atômico (FOGAÇA, 2018). O comando foi: *Escolha um livro com um personagem que tenha uma carga negativa de assustar.*

Como exemplo de personagem que remete a negatividade dos elétrons, escolhemos o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (2006), que traz a visão sombria de Bentinho sobre o seu passado.

Bentinho não tem o perfil clássico de personagem negativo, malvado. Entretanto sua relação com Capitu, seu grande amor, é marcada por um olhar extremamente soturno, negativo, desconfiado. Com o passar do tempo, Bentinho vai se tornando amargo, com uma visão negativa do amor, das mulheres, da vida.

[...] Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca (ASSIS, 2006, p. 57).

Essa é a visão de Bentinho sobre Capitu. Ele via nela olhos de ressaca, olhos de uma mulher imprevisível, traiçoeira. É a visão de um homem ciumento, desconfiado, paranóico, com uma carga de sentimentos muito negativa em relação a mulher que um dia amou.

A última TAG foi: PRÓTONS, que são partículas de carga positiva que se localizam no núcleo atômico (Energia Nuclear, 2016). O comando foi: *Escolha um livro com um personagem cuja carga é tão positiva, que dá vida ao livro.* O título escolhido para dar resposta ao comando, foi *O Pequeno Príncipe*.

[...] Tu és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil garotos. E eu não tenho necessidade de ti. [...] Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E serei para ti única no mundo

(SAINT-EXUPÉRY, 1981, p. 68).

O pequeno príncipe é um personagem com uma carga de energia extremamente positiva. É querido por crianças, adolescentes e adultos. Sua história deixa marcas positivas no/a leitor/a pela forma simples de suas mensagens de otimismo, simplicidade e amor.

*O pequeno príncipe* é um livro à primeira vista, para crianças, mas que encanta também a adultos, pois resgata a criança que existe em cada um/uma com encanto, ética e beleza.

Após apresentarmos a relação das obras literárias e/ou personagens, selecionados com os conceitos da Química trabalhados na “TAG Química Literária”, solicitamos que cada participante da oficina escolhesse um dos livros literários que estavam expostos sobre uma mesa, para fazerem uma indicação de leitura com a mesma metodologia utilizada no decorrer da oficina.

Uma das participantes selecionou um livro de crônicas. Sua escolha por esse gênero literário foi movida, segundo ela, pelo fato de enxergar a crônica, como um gênero muito interessante, que aborda assuntos do cotidiano.

Segundo a mesma, a crônica é um tipo de literatura prática e envolvente. E que dá possibilidades de trabalhar de forma interdisciplinar, uma série de conhecimentos de quase todas as áreas do saber.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Nessa experiência de prática de leitura literária no ensino da Química, os conceitos foram apresentados de forma instigante e criativa, provocando uma reciprocidade original entre a prática da leitura literária e o ensino de Química.

A experiência com a “TAG Química Literária”, voltada para o ensino, comprovou a multiplicidade de caminhos para o estabelecimento da relação da prática da leitura literária com o ensino, aqui apresentamos, um desses caminhos, entres tantos outros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H.C.; MACHADO, J. L. M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em física. **Bras. Pesq. Ed. Em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 5-17, 2001.

ALVES, Líria. **Equilíbrio químico**. Disponível em: <<https://alunosonline.uol.com.br/quimica/equilibrio-quimico-.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2006. (Clássicos da nossa literatura).

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BIBLIOTECÁRIA LEITORA. **TAG: Química literária**. Disponível em: <<https://bibliotecarialeitora>>.

wordpress.com/2016/08/31/tag-quimica-literaria/>. Acesso em: 31 out. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K (Orgs.). **Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

CHASSOT, Attico. **Catalisando transformações na educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1993. v. 1.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances Estudos Sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3735/3153>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. Elétrons. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/quimica/eletrons.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

FONSECA, Bruna Teixeira da. Catalisadores. **InfoEscola: navegando e aprendendo**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/quimica/catalisadores>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Do amor e outros demônios**. 20. ed. São Paulo: Record, 2011.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2005.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Ed. 34, 2016. v. 1.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo, Ática, 2006.

LIRA, Júlio César Lima. Reações exotérmicas. **InfoEscola: navegando e aprendendo**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/quimica/reacoes-exotermicas/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MOURA, Alessandro Alencar de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; SILVA, Veridiane Rosa da. **A importância da leitura literária: questões de literatura e ensino**. III CONEDU, Natal, RN, Out., 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA5\\_ID634\\_19032016164537.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID634_19032016164537.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

**O QUE é próton?** Definição. Energia nuclear. 2016. Disponível em: <<https://pt.energianuclear.net/definicoes/proton.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

**Hidrofobia**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/hidrofobia/1568>> Acesso em 10 mar. 2018.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em Química. **Química Nova na**

**Escola**, v. 24, n. 1, p. 143-146, 2001.

RETONDO, Carolina Godinho; FARIA, Pedro. **Química das sensações**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2006.

RINCON, A. E.; ALMEIDA, M.J.P.M. Ensino da física e leitura. **Rev. Leitura: Teoria & Prática**, v. 10, n.18, p.7-16, dez. 1991.

SABINO, Fernando. **Martíni seco**. 10. ed. São Paulo: Ática. 1996. (Rosa dos ventos).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

## A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

**Simone Aparecida Botega**

Universidade Federal de Lavras, Departamento  
de Estudos da Linguagem  
Lavras – Minas Gerais

**Andréa Portolomeos**

Universidade Federal de Lavras, Departamento  
de Estudos da Linguagem  
Lavras – Minas Gerais

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de discutir a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que permite ao leitor desenvolver, de maneira profícua, a sua subjetividade. A literatura tem a capacidade de recriar o mundo real, retirando o leitor de seu lugar comum, de forma a estimular a sua subjetividade, uma vez que aciona sua criatividade para a criação de verdades particulares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Literária. Imaginário. Subjetividade.

### THE LITERARY READING IN THE AFFIRMATION OF SUBJECTIVITY

**ABSTRACT:** This work aims to discuss the property of literature to relativize many of the pragmatic knowledge forming individuals

through the imaginary, which allows the reader to develop, in a profitable way, his subjectivity. Literature has the capacity to recreate the real world, removing the reader from its common place, in order to stimulate its subjectivity, since it triggers its creativity for the creation of particular truths.

**KEYWORDS:** Literary reading. Imaginary. Subjectivity.

### 1 | INTRODUÇÃO

Pretendemos discutir, neste trabalho, o desenvolvimento da prática peculiar da leitura literária como área particular de conhecimento, responsável por acionar e instigar a subjetividade do recebedor desse tipo de arte. Partimos do pressuposto de que, no contexto atual, o imaginário torna-se pouco desenvolvido devido à configuração e à mecanização social em virtude do racionalismo.

Como toda forma de arte, a literatura aciona o imaginário e a criatividade de cada indivíduo, estimulando sua percepção singular e subjetiva das coisas, do mundo e de si mesmo. Isso acontece quando o leitor desenvolve o hábito da leitura do texto literário que, por meio do trabalho ficcional, é levado a um outro mundo, que transpassa o real por intermédio da

imaginação. Dessa forma, o leitor é convidado a repensar o que já é por ele conhecido naturalmente, o que amplia a sua experiência como sujeito que vive em sociedade.

Consideramos, então, as especificidades da linguagem literária e da sua leitura, a fim de pensar em metodologias que despertem o interesse do leitor para esse tipo de leitura especial, diferente das leituras conhecidas por ele cotidianamente, ou seja, aquelas que se faz do texto pragmático. Diante dessa possibilidade, o leitor precisa experienciar a decodificação do texto literário que ocorre de modo diferente da interpretação de textos de outro gênero, visto que são constituídos por linguagens diferentes.

Em conformidade com essa proposta, dispomo-nos da literatura fantástica, que apresenta elementos que se distanciam da realidade vivenciada por cada sujeito. Segundo ensina Tzvetan Todorov, nesses textos, os elementos fantásticos correlacionam-se aos elementos reconhecíveis no real, fazendo com que o leitor hesite entre o que é cotidiano e o que é sobrenatural. Ou seja, os elementos fantásticos, na relação com a experiência empírica de vida do leitor, estimulam de maneira singular sua imaginação e criatividade e, por consequência, sua particular sensibilidade na significação do mundo. Como exemplo desse tipo de literatura, temos “O Nariz”, de Nicolai Gogol. Nesse texto, um homem acorda sem o seu nariz e inicia uma busca incessante por ele. No processo de leitura e significação desse fato tão inusitado, o receptor precisa exercitar fortemente seu imaginário, indo muito para além do que está escrito, à procura das reflexões veladas propostas. Ressaltamos, assim, uma diferença existente entre a leitura de textos literários e não-literários.

Diante disso, esse estudo se justifica pelo que afirma Antônio Candido sobre a literatura que, segundo ele, é uma arte que deve ser tratada como um direito de todos para o desenvolvimento pleno da subjetividade e da criticidade. Esse autor acredita que a literatura é fator humanizante, pois tange ao que é singular dos indivíduos, valorizando suas experiências e conhecimentos pessoais.

## 2 | ESPECIFICIDADES DA LEITURA LITERÁRIA

Nessa esteira, faz-se necessário esclarecermos sobre a especificidade da leitura do texto literário, considerando que esse se difere da atividade com textos de outro gênero. Isso ocorre porque a leitura literária se configura de maneira particular, não sendo de fácil decodificação. A linguagem literária, nesse caso, vista como a linguagem do desvio, abre caminhos para o acionamento do imaginário e da criatividade do leitor, que é retirado de seu lugar comum por meio do texto literário ficcional.

Primeiramente, é imprescindível lembrarmos uma das propriedades das obras literárias de grande relevância no processo de leitura. Essa diz respeito à catarse que se relaciona às emoções despertadas nos leitores no momento de fruição do texto literário. Diz Gustavo Bernardo sobre essa particularidade

[...] permite nos identificarmos com o sofrimento dos personagens, ou dos poetas, sentindo temor e piedade. Ao sairmos do teatro (ou do cinema, ou das páginas do livro), retomamos a nossa própria identidade – mas enriquecida pela experiência ficcional, que nos ajuda a conviver com as nossas dores e com os nossos dramas (BERNARDO, 1999, p.143).

Dessa forma, podemos pensar que através da ficção, ou seja, da representação da realidade de maneira artística, os leitores podem ter sentimentos relacionados a si próprios e suas vidas. Desenvolve-se aqui, uma espécie de um conhecimento mais sensível, uma vez que essas emoções não advêm racionalmente, mas situam-se no plano emocional. Antônio Cândido afirma que ninguém é capaz de passar pelas horas de seu dia sem que possa acionar a sua imaginação e fabulação, logo, a literatura representa essa via de incorporação das emoções. De acordo com esse crítico

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 1995, p.177).

Assim, o modo como o texto literário representa o real, faz com que os sujeitos sintam e reflitam sobre as suas questões. Dessa maneira, podem reorganizar, também, a sua visão e percepção de mundo pela via da subjetividade. Isso ocorre porque a arte é capaz de desautomatizar o olhar, que se encontra muitas vezes alienado e mecanizado em virtude das organizações sociais. Isto posto, depreendemos que a arte é capaz de excluir o automatismo do olhar, fazendo com que a visão transpasse a obviedade para que atinja a percepção em arte. Dessa forma, temos que cada sujeito pousa o olhar sobre a obra de arte sob diferentes perspectivas, de acordo com a sua sensibilidade e singularidade.

Assim a vida desaparecia, se transformava em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo à guerra. “Se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se essa vida não tivesse sido.” E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato da percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte.” (CHKLOVSKI, 1973, p. 45)

Tendo em vista essa particularidade do texto artístico, é conveniente para este trabalho com a leitura literária, lembrar, também, o que sublinha Jan Mukarovsky (1981) sobre a percepção artística. De acordo com o crítico, essa ocorre por etapas, sendo constituída predominantemente pelo signo estético, que se difere do pragmático por não possuir um único referente no mundo real, caracterizando-se então, como plurissignificativo. Nessa esteira, os leitores necessitam de um olhar mais atencioso e menos automático em relação ao texto, uma vez que, como diz esse estudioso “o acto de percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo e decorre por fases.”(MUKAROVSKY, 1981, p.223)

Sendo assim, o leitor é parte integrante e ativa no processo de leitura literária, uma vez que esse é quem significa o texto de acordo com a sua subjetividade. Nesse viés, ainda lembra Mukarovsky (1981, p.223) que “A arte é actividade não só do ponto de vista do autor [...] mas também na óptica do receptor, principalmente na percepção activa.” Ou seja, a obra não é somente constituída pelo autor, em razão da função estética – não tem um significado unívoco – uma vez que o leitor, por meio de suas experiências e seu imaginário, consegue atingir a fruição literária.

Nessa esteira, vale ainda lembrar Paul Valéry (2003) sobre um prazer estético que advém no momento de fruição artística. De seus estudos sobre estética que, segundo ele, é um termo de difícil conceituação, depreendemos que a atividade de leitura literária envolve um tipo particular de prazer, o qual excede a razão e busca atingir o vértice da sensibilidade. Isso acontece porque, no momento da leitura, são acionadas no receptor diversas sensações e sentimentos que desconstroem o que é conhecido por ele corriqueiramente. Esse tipo de prazer utiliza fortemente da sensibilidade e ultrapassa a compreensão meramente intelectual dos objetos. Diante disso, o sujeito, depois de sentir, pode repensar e ver de uma outra forma o que já conhece, tal propriedade que se relaciona com o que diz Candido (1995) sobre a capacidade de humanização da obra artística.

Isso posto, faz-se necessário lembrar outras propriedades da literatura que são pertinentes para esse trabalho, como a relação profícua entre a ficção e o imaginário. Para isso, consultamos os escritos de Wolfgang Iser, estudioso do processo de recepção do texto literário e, conseqüentemente, das implicações provenientes desse. O texto literário, pela ficcionalidade, tem a capacidade de ativar o imaginário do leitor, conduzindo-o a refletir sobre um mundo representado na obra por meio da “mímesis”. Isto é, o autor utiliza de elementos do mundo real e os recria, ocasionando em um outro mundo que se encontra em um âmbito superior ao mundo que se conhece, como sustenta o crítico

Ambos os significados implicam processos similares que poderíamos denominar “ultrapassagem” do que é: mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora. Não deveria surpreender que as ficções literárias tenham sido tantas vezes estigmatizadas como mentiras, já que falam do que não existe como se existisse (ISER, 1999, p.68).

Dito de outra maneira, o mundo ficcional representa o real como se fosse verdadeiro, mas ultrapassa o que é empírico porque estiliza os traços do real. Assim, na literatura, o fictício e o imaginário não se reduzem às atividades práticas e corriqueiras da vida humana, visto que a ficção não tem o propósito de chegar a determinada interpretação, porque suas não estão engendradas. Ou seja, essa propriedade associa-se fortemente à sensibilidade e à criatividade do leitor, afloradas durante a fruição.

Com isso, evidenciamos a interação da ficção com o imaginário, pois, segundo Iser (1999), a primeira sem o segundo é vazia, e essa é responsável por acionar o imaginário. Tal ativação da imaginação realiza-se no momento da leitura e são

dependentes entre si, visto que o imaginário não é “auto-ativável”. Segundo ele, os atos de fingir abrem caminho para diversas possibilidades de leitura, construídas pela imaginação, uma vez que o “mundo textual não significa aquilo que diz” (p. 69). Ou seja, o leitor irá repensar as realidades já conhecidas por ele, pois completará as lacunas do texto com suas impressões advindas de seu imaginário e de sua subjetividade.

### 3 | A LEITURA DA LITERATURA FANTÁSTICA E A SUBJETIVIDADE

Para elucidar o que foi exposto, selecionamos, neste trabalho, a literatura fantástica como um tipo de leitura capaz de acionar fortemente a subjetividade. Esse tipo de texto literário traz, muitas vezes, elementos inusitados que chamam a atenção do leitor, estimulando seu imaginário e sua capacidade criativa. A obra fantástica tem a propriedade de recriar, por meio da ficção, o mundo real, acrescentando-lhe elementos não reconhecíveis em sua lógica pragmática. Isso acontece pois, como ensina Todorov, esse tipo de obra engloba elementos naturais e elementos sobrenaturais, fazendo com que o leitor hesite entre o que é verdadeiro no mundo empírico e o que lhe é estranho. Em conformidade com isso, temos a seguinte afirmação desse autor: “A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico.” (1992, p.37)

Diante disso, essa hesitação só acontece porque, como se sabe, toda obra literária apropria-se da verossimilhança, que consiste na

propriedade da obra literária de, em vez de adequar-se a acontecimentos verdadeiros que lhe sejam exteriores, engendrar situações coerentes e necessárias segundo sua própria lógica interna, situações assim não propriamente assimiláveis à verdade, mas dotadas de vero-similhança, isto é, de semelhança com o vero, o verdadeiro (SOUZA, 2007, p.27).

Sendo dessa maneira, o leitor encontra no texto, traços reconhecidos por ele cotidianamente, mas, em algum momento da ficção surgem elementos que são inverossímeis – o que é propriedade desse tipo de literatura. Nesse momento, ele passa a oscilar entre o que é e pode ser verdadeiro e o que se surge como sobrenatural. Assim, é dessa dúvida de não saber em que acreditar, que emerge o tom fantástico nos textos. Uma obra que demonstra essas características é “O Nariz”, de Nikolai Gógol, na qual o elemento fantástico consiste em um nariz que aparece no meio de um pão de um barbeiro quando esse está tomando seu café:

Enfiou o dedo e puxou – um nariz!... Ivan Yákovlievitch ficou boquiaberto; pôs a esfregar os olhos e apalpou a coisa: um nariz, um nariz de verdade! E ainda parecia ser de algum conhecido. O pavor estampou-se em seu rosto. Mas esse pavor não era nada diante da fúria que tomou conta de sua esposa (GÓGOL, 2011, p.74).

Notamos, nesse momento da narrativa, o surgimento do elemento que traz o inverossímil: um nariz perdido que fora encontrado por um barbeiro no momento de seu café da manhã. Esse personagem se espanta e a partir desse instante dedica-se a se livrar do “objeto”, sendo perturbado por sua esposa, que também se preocupou com o acontecimento.

Em consonância com esses esclarecimentos, Selma Calasans Rodrigues (1988), em seu livro “O Fantástico”, ensina que as obras dessa natureza trazem consigo elementos extraordinários, os quais são assim denominados por se desprenderem do comum, do cotidiano, causando estranhamento e exigindo do receptor certa carga imaginativa. O leitor, ao se deparar com tal acontecimento, terá seu imaginário acionado, o que o levará a refletir para além do que está no texto, direcionando-se a reflexões implícitas. A título de exemplo, ao continuar a leitura, podemos ter a impressão de que o nariz – órgão perdido – sugere o grande ego do personagem que o perde, porque esse se sente humilhado e perde seu reconhecimento na sociedade, principalmente pelas mulheres. Tal questão desperta a criatividade no leitor e abre caminhos para diversas possibilidades de interpretações sobre o desaparecimento do nariz.

O trabalho com esse tipo de literatura pode ser profícuo uma vez que investe no processo imaginativo dos leitores e, ao considerar que o imaginário é específico de cada sujeito, temos a ação da própria subjetividade no processo de significação do texto literário. Esse reconhecimento das particularidades auxilia no desenvolvimento da sensibilidade e da alteridade, tornando os leitores sujeitos reflexivos e sensíveis para si e para o mundo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, entendemos que o texto literário deve ser lido de modo diferente de textos pragmáticos, pois requer olhares demorados e reflexivos. Vale lembrar que, durante esse processo, ativa-se um conhecimento que ultrapassa o racional e funda-se na sensibilidade, pois não encontra-se submetido à padronização e à mecanização social. Através do acionamento do imaginário os indivíduos são capazes de desenvolver a alteridade e um maior senso crítico. Ou seja, entende-se que a experiência da leitura literária favorece o desenvolvimento da subjetividade do leitor, a qual é ampliada na medida em que o leitor exercita sua capacidade de fruição de textos literários. Em outras palavras, a literatura aciona o imaginário e a criatividade, fazendo com que sejam desconstruídos os conhecimentos de mundo pré-estabelecidos racionalmente e objetivamente.

#### REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Ciência e Cultura - Vários escritos**. 3a. ed. ,rev. e ampl São Paulo: Duas Cidades, 1995.p 169-91.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

GÓGOL, Nikolai. **O Capote e outras histórias**. 2a. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ISER, Wolfgang. O Fictício e o Imaginário. In: **Teoria da Ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad de Bluma Waddington Rocha e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988

SOUZA, R. A. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

## A LITERATURA INFANTIL EM DIFERENTES SUPORTES: POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES E GERANDO POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

**Verônica Coitinho Constanty**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- Letras: Português-Inglês-Espanhol-Alemão  
Marechal Cândido Rondon- PR

**RESUMO:** Considerando-se que o estudo de textos literários multimodais pode contribuir para uma maior compreensão das possibilidades interpretativas, o presente estudo apresenta a análise visual do livro *Room on the Broom*, de Donaldson e Scheffler (2012), comparando-a com a versão do filme, de Lang e Lachauer (2012), de mesmo nome. O estudo toma por base uma abordagem sócio-semiótica, mais especificamente a Gramática Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e o estudo da narrativa visual de livros infantis (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que, conforme Jenkins (2003), a narrativa transmídia sustenta uma experiência mais profunda e cria uma narrativa mais complexa, o presente estudo busca identificar como isso se dá a respeito da construção das relações entre os personagens, bem como das relações desses com os leitores e espectadores. Os resultados demonstraram que, embora o texto verbal seja o mesmo em ambos os modos, mudanças

significativas relativas ao afeto visual conferem personalidade a um dos personagens no filme. Tal característica influencia na construção de um tema mais profundo, bem como em uma possível identificação do espectador com o personagem. Essa identificação é reforçada pela sutil aproximação da audiência- realizada pelo enquadramento dos personagens e de imagens de contato visual. Concluiu-se, com esta análise, que o estudo das relações interpessoais pode elucidar como diferentes escolhas culminam na criação de narrativas com temas mais complexos e mais envolventes. Dessa forma, elas se tornam um importante aspecto a ser abordado nas aulas de línguas, a fim de desenvolver o letramento multimodal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento multimodal. Literatura infantil. Narrativas transmídia.

**ABSTRACT:** Considering that the study of multimodal literary texts can contribute to a broader comprehension of interpretive possibilities, this article aims at presenting a visual comparative analysis of the picture book entitled *Room on the Broom* (DONALDSON, SCHEFFLER, 2012), with its animated movie adaptation (LANG; LACHAUER, 2012). The study draws on a social semiotic approach, more specifically on the Grammar of Visual Design (KRESS; van LEEUWEN, 2006) and the study of visual narratives (PAINTER; MARTIN;

UNSWORTH, 2013). Thus, based on the assumption that transmedia narratives sustain a depth of experience and that different mediums create more complex narratives (Jenkins, 2003), this study has as its primary objective to verify how it occurs concerning the construction of the characters relationships, as well as concerning the readers and characters alignment. Results point that, despite having the same verbal text, significant changes related to visual affect construe the personality of one of the characters in the film. Such characteristic influences in the construction of depth in the theme, as well as in a possible identification between the child viewers and the character. Such identification is reinforced by a subtle approximation of the audience-realized by the size of frames and by images of visual contact. Results suggest that the study of interpersonal relations can enlighten how different choices create both: narratives with more complex themes and more compelling stories. This way, they become an important aspect to be explored in the languages classroom to develop multimodal literacy.

**KEYWORDS:** Multimodal literacy. Children's literature. Transmedia narratives.

## 1 | INTRODUÇÃO

A literatura infantil exerce vários papéis que refletem direta ou indiretamente na formação das crianças e dos jovens. Um deles envolve o caráter de lazer e diversão. Nesse sentido, é interessante destacar que tanto livros quanto filmes e jogos são produtos que, muitas vezes, fazem parte da vida do público infantil e juvenil na sociedade contemporânea. Considerando que muitos desses produtos tomam por base uma narrativa inicial que está, muitas vezes, veiculada em livros de literatura infantis e juvenis, é possível que eles promovam uma maior aproximação desse grupo com obras de ficção para crianças. Assim, diferentes produtos midiáticos podem gerar oportunidades de conhecer novas experiências que motivem e envolvam os leitores a partir de uma prática, inicialmente, literária. Ainda levando em consideração o relevante papel da literatura infantil, Hunt (2013) destaca o seguinte:

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. (HUNT, 2013, p. 51)

O exposto aponta para o relevante papel do livro no processo de letramento e destaca a intrincada relação da imagem e da palavra na construção de significados. Sob essa óptica, destaca-se o proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996), o qual enfatiza que o uso de diferentes recursos semióticos é central para uma pedagogia de múltiplas leituras, ou pedagogia de multiletramentos. Dentre tais recursos, o grupo evidencia o trabalho com textos eletrônicos midiáticos.

Em relação à narrativa transmídia, Jenkins (2003) afirma que, em uma forma ideal do sistema intermediário, cada meio faz o seu melhor e necessita fornecer um

aprofundamento de experiência que gere mais consumo. Assim, uma história pode ser adaptada para uma nova versão em filme ou ainda expandida para jogos, como também para outros suportes e diferentes plataformas. O autor salienta ainda que a narrativa transmídia possibilita uma forma de contar a história de forma mais complexa, sofisticada e gratificante.

Uma vez que as narrativas transmídia se baseiam em novas formas de contar a mesma história, elas podem gerar diferentes interpretações advindas dessas variações. Assim, o desenvolvimento de estudos comparativos entre as diferentes versões pode constituir um rico material para ser explorado junto aos alunos. Corroborando com essa perspectiva, Unsworth (2013, p. 1) salienta que (em tradução livre da autora):

A análise de narrativas transmídia permitirá aos estudantes desenvolver um conhecimento maior de como os recursos semióticos da imagem e linguagem constroem significado, e os equiparão com habilidades necessárias para interpretar e elaborar textos multimodais.

Dessa forma, levando em consideração o potencial pedagógico das narrativas que são desenvolvidas em diferentes mídias e tendo em mente a preocupação com questões relativas à sala de aula, levantadas enquanto membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPEFOP), busca-se desenvolver o estudo comparativo do livro infantil *Room on the Broom*, de Donaldson e Scheffler (2012) e de seu filme homônimo, de Lang e Lachauer (2012). Para tanto, parte-se de uma perspectiva sócio-semiótica, a fim de embasar teoricamente a análise. A sócio-semiótica contribui com abordagens teóricas que envolvem diferentes recursos semióticos. Dentre elas, podemos citar a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e o estudo de Painter, Martin e Unsworth (2013), com enfoque em narrativas visuais, sendo que ambas abordagens constituem a base teórica para o desenvolvimento do estudo proposto.

É importante destacar que as duas versões da história, apresentadas no livro e no filme, trazem a mesma narrativa verbal e o mesmo estilo de desenho minimalista é utilizado em ambos os modos. Ou seja, a ilustração dos personagens não considera uma representação que se aproxime do real, pois nela os olhos são representados por círculos e a boca por um traço; não há uma preocupação com a proporção entre cabeça e corpo. Assim sendo, as diferenças entre as duas versões se dão de duas maneiras: a primeira delas se refere à incorporação de informações no filme; enquanto a segunda diz respeito à forma como os personagens se relacionam, bem como a maneira como o espectador é posicionado frente a eles.

Tendo em mente os aspectos interativos mencionados, busca-se responder à seguinte pergunta: Como a seleção ou construção das dimensões interpessoais/interativas das imagens é usada para atrair leitores/espectadores, persuasivamente, para que eles se sintam alinhados com o ponto de vista comunicado pelo texto?

O presente estudo está dividido da seguinte forma: primeiramente aborda brevemente a narrativa. Após, é explorado o referencial teórico, esboçando os

significados interpessoais da Gramática Visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006) e da proposta de análise de narrativas visuais (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Exposta a base teórica, busca-se evidenciar o impacto das escolhas feitas na construção das relações dos personagens e das atitudes deles para a criação do tema nos dois suportes. Em um segundo momento, as relações interpessoais entre leitores e espectadores são evidenciadas. Em um último momento, a conclusão do estudo busca levantar algumas questões sobre as narrativas transmídia e seu potencial pedagógico.

## 2 | CONSTRUINDO RELAÇÕES, POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES EM *ROOM ON THE BROOM*

O livro *Room on the Broom* teve sua primeira edição em 2001 e já recebeu diversos prêmios e traduções para outras línguas. Em português, por exemplo, foi traduzido como *Carona na Vassoura* (2014), por Gilda de Aquino. O filme, lançado em 2012, foi indicado ao Oscar de melhor animação de curta metragem em 2013. As referências que são feitas ao longo deste estudo, para a versão em inglês, tratam da edição de capa dura do livro, do ano de 2012. Para a citação em português utiliza-se a publicação de 2014 supracitada.

*Room on the Broom* narra a história de uma bruxa, um tanto desastrada, que aparece inicialmente voando em sua vassoura na companhia de seu gato. No decorrer de seus voos, ela derruba três de seus utensílios: o chapéu, o laço do cabelo e a varinha de condão. Esses objetos são encontrados por três personagens, representados, respectivamente, por: um cachorro, um pássaro e um sapo. Assim, à medida em que cada um dos animais encontra e devolve o que foi perdido pela bruxa, eles pedem para seguir viagem com ela. De forma repetitiva e rimada, o pedido segue a mesma estrutura sintática, conforme pode-se verificar nas orações, retiradas do livro (DONALDSON; SCHEFFLER, 2012), cujas traduções são apresentadas a seguir, juntamente com os trechos no idioma original:

"I am a dog, as keen as can be. Is there room on the room for a dog like me?"

Eu sou um cachorro, tão esperto quanto posso ser. Tem lugar na vassoura para um cachorro como eu?

"I am a bird, as green as can be. Is there room on the room for a bird like me?"

Eu sou um pássaro, tão verde quanto posso ser. Tem lugar na vassoura para um pássaro como eu?

"I am a frog, as clean as can be. Is there room on the room for a frog like me?"

Eu sou um sapo, tão limpo quanto posso ser. Tem lugar na vassoura para um sapo como eu?

É importante destacar que o livro em português traz uma tradução distinta daquela aqui realizada. No entanto, considera-se necessária uma tradução mais próxima da versão original para fins da análise proposta. Dando continuidade à narrativa, a bruxa responde afirmativamente para cada uma das perguntas e, assim, os animais que são encontrados ao longo do caminho seguem viagem na vassoura. No decorrer da história, os personagens se deparam com um problema: a vassoura, não suportando o peso de todos os tripulantes, já se somando ao fardo do peso do caldeirão, parte-se em duas e todos caem.

Para infelicidade da bruxa, surge um dragão que a considera o jantar, e quando ele ia começar a prepará-la para se alimentar dela, um monstro surge à sua frente. Ele era, de acordo com o texto traduzido para o português, “alto, escuro e nojento, peludo e fedorento. Tinha quatro cabeças diferentes, tinha asas, chifres e dentes.” Esse monstro era, na verdade, constituído pelo pássaro, o cachorro, o gato e o sapo, os quais se uniram, fingindo ser um monstro de lama, para afugentar o grande elemento complicador da história. A ideia funciona, e assim o dragão se desculpa e parte. A bruxa agradece a ajuda e os personagens se lavam em um lago. Em seguida, a bruxa prepara um feitiço que resulta em uma “magnífica vassoura”, “com assentos para os três, um ninho para o passarinho e, para o sapo, um chuveiro. Tinha até lanchinho!” Assim, a história termina com todos na vassoura; e com sua varinha, a bruxa dá partida... “e lá foram, felizes da vida.” (DONALDSON; SCHEFFELER, 2014, p. 12).

A narrativa descrita constitui o fio condutor para o desenvolvimento de ações que culminam em uma noção de solidariedade. Os animais dividem a vassoura da bruxa, a ajudam na procura de seus pertences e unem-se para salvá-la. A personagem, em contrapartida, retribui ao permitir que os personagens sigam viagem com ela na vassoura. Ela também reconhece a ajuda e agradece, além de fazer uma vassoura confortável para todos. Desse modo, a história constrói um grande senso de gentileza, generosidade e também de felicidade advinda do compartilhamento.

No entanto, no caso de um dos personagens não concordar em dividir nem a bruxa, nem a vassoura, cria-se um problema. E é isso o que ocorre no filme: a criação de um ‘gato’ egoísta que afetar a construção do tema inicial, solidariedade, e, assim, trará uma mensagem mais impactante. Unindo-se a tal característica, o espectador passa a ser posicionado de maneiras diferentes. Esses novos alinhamentos também irão auxiliar em uma maior aproximação com os personagens, o que evidencia ainda mais o apelo afetivo do filme.

A análise de tais aspectos requer uma metalinguagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; UNSWORTH, 2001, 2013, 2014), ou seja, uma língua que possa ser utilizada para falar sobre as características visuais que subjazem os significados construídos nos dois suportes. Dessa forma, apresenta-se brevemente algumas noções da metafunção interpessoal (KRESS; van LEEUWEN, 2006; PAINTER et al., 2013).

## 2.1 Os significados interpessoais: lançando um olhar sobre diferentes personalidades e relações

Primeiramente, é importante destacar que a metafunção interpessoal constitui um dos possíveis significados presentes em quaisquer situações de comunicação. Conforme mencionado anteriormente, a Gramática Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) que embasa este estudo, juntamente com noções da narrativa visual (PAINTER et al., 2013), toma por base a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Essa, por sua vez, propõe que existem três significados que perpassam todos os usos da língua, são eles: experienciais, interpessoais e textuais.

Na Gramática Visual, Kress e van Leeuwen (2006) demonstram que tais significados, ou metafunções, também ocorrem em imagens. Os referidos autores propõem uma nova terminologia para as metafunções e classificam-nas como sendo: representacionais, interativas e composicionais. Em linhas gerais, Kress e van Leeuwen (2006) propõem o seguinte: a) estruturas representacionais/ideacionais relacionam participantes, as circunstâncias e os eventos em que elas ocorrem; b) significados interativos/interpessoais representam a relação dos participantes no texto, bem como as relações entre os participantes representados e o leitor/espectador; c) os significados composicionais/textuais se relacionam ao modo como a informação é distribuída e exibida. Dentro do exposto, passa-se à apresentação da metafunção interativa/interpessoal, uma vez que ela será o foco no decorrer deste estudo.

Kress e van Leeuwen (2006) propõem que as relações entre o leitor e os participantes representados na imagem podem ocorrer utilizando-se diferentes sistemas visuais de significado, são eles: ‘distância social’, ‘atitude’- a qual envolve os sistemas de ‘envolvimento’ e ‘poder’- ‘contato’ e ‘modalidade’. Este último sistema refere-se ao modo como as cores são utilizadas e à maneira como os cenários são criados e a relação disso com o grau de proximidade do mundo ‘real’. Cabe ressaltar que tal aspecto não será abordado com mais detalhes, uma vez que não será analisado neste estudo.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as escolhas relativas à ‘distância social’ se relacionam ao tamanho do enquadramento e ao tipo de plano escolhido. Assim, o personagem pode ser representado em plano fechado (*close-up shot*), médio (*medium shot*) e aberto (*long shot*). Os autores relacionam as distâncias socialmente aceitas em práticas sociais do cotidiano às escolhas de planos, demonstrando que: em uma distância pessoal íntima (plano fechado) é possível visualizar a cabeça e os ombros do participante, criando uma noção de intimidade, enquanto que em um plano médio os participantes são representados da cintura para cima; já em um plano aberto, é possível visualizar o personagem inteiramente (dos pés à cabeça).

De forma semelhante ao proposto por Kress e van Leeuwen (2006), Painter et al. (2013) propõem que em livros infantis e juvenis as escolhas de plano servem para criar a aproximação entre o leitor e os personagens. Dessa forma, personagens

representados dentro de um plano fechado estão mais próximos dos leitores do que aqueles que são representados em plano aberto. A esse respeito, Perry Nodelman (1988) observa que as imagens de livros infantis têm a tendência de representar personagens e cenários em plano aberto. Segundo Nodelman (1988), esse plano confere maior fluidez para o desenrolar da narrativa.

*Room on the Broom* (2012) não é diferente do que foi observado por Nodelman, pois apresenta todas as suas imagens em plano aberto, conforme se pode verificar nas Figuras 1, 2 e 3, referentes às duplas páginas 2, 4 e 6. As imagens também ilustram os momentos do pedido de carona do cachorro, do pássaro e do sapo, respectivamente.



Figura 1 - Carona 1  
Fonte: Donaldson e Scheffler (2012).

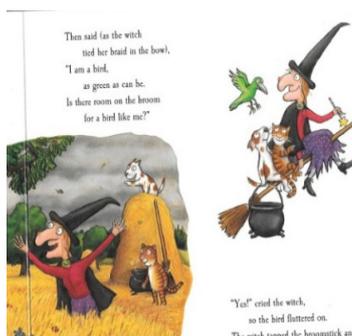


Figura 2 - Carona 2  
Fonte: Donaldson e Scheffler (2012).



Figura 3 - Carona 3  
Fonte: Donaldson e Scheffler (2012).

Já o filme tem mais imagens em plano médio, conferindo uma distância social e não impessoal, como no livro. Nota-se, por meio das Figuras 4 e 5, que os personagens são também representados da cintura para cima. Com isso, cria-se a sensação de proximidade com eles.



Figura 4 - Plano médio  
Fonte: Lang e Laucher (2012).



Figura 5 - Plano médio  
Fonte: Lang e Laucher (2012).

Dentro dos significados interpessoais, Painter et al. (2013) expandem o sistema de “distância social” e incluem a noção de ‘proximidade’. Esta última aborda o distanciamento e a aproximação dos personagens. Por exemplo, ao posicionar os participantes representados próximos uns dos outros, normalmente com algum contato físico, cria-se a noção de proximidade. No livro, os personagens aparecem

juntos uns dos outros, criando uma noção de convívio, aceitação e parceria, conforme se verifica na Figura 6, na qual o cachorro toca no ombro do gato. Esse fato é também evidenciado na imagem que segue, Figura 6, quando ambos são desenhados com preocupação ao verem a varinha de condão caindo no pântano.



Figura 6 - Sistema de proximidade

Fonte: Donaldson e Scheffler (2012).

O “sistema de envolvimento” e o de ‘poder’, de Kress e van Leeuwen (2006, p. 136), dizem respeito à maneira como o espectador/leitor é posicionado em relação à imagem. Tal posicionamento é criado por meio de ângulos e vai criar um maior envolvimento a partir de um ângulo horizontal. No livro, é possível observar que os personagens são representados horizontalmente e não há variação nessa escolha.

Enquanto o ângulo horizontal cria a noção de aproximação com o leitor, o ângulo vertical pode atribuir, tanto aos personagens quanto aos leitores, uma posição de poder e autoridade ou de fraqueza e vulnerabilidade, sendo por isso relacionado ao sistema de ‘poder’. Dessa forma, se o personagem é representado em um ângulo superior e o leitor necessita olhar para cima, o personagem tem poder ou autoridade. Enquanto o que é visto de baixo, no caso exemplificado, o leitor, é posicionado como fraco ou vulnerável.

É importante destacar que as mesmas noções referentes ao ângulo vertical podem ser estendidas para as relações entre os personagens representados. Por exemplo, na Figura 7 o esquilo olha “para cima”, como se em sua pequenez fosse obrigado a olhar para uma pessoa mais alta que ele.



Figura 7 - Ângulo e poder

Fonte: Lang e Laucher (2012).

Na cena que antecede a imagem do esquilo, a bruxa derrubou o animal do alto de uma árvore, e ele parece tirar satisfações com ela ao posicionar suas mãos na cintura. O ângulo vertical acentua o tamanho e o poder da protagonista em relação ao animal- característica que dá um toque de humor à situação.

Conforme abordado, as noções de envolvimento são construídas a partir dos ângulos horizontais ou verticais, que, por conseguinte podem evidenciar ‘poder’. Quanto aos livros infantis, Painter et al. (2013, p. 17) sugerem um sistema paralelo ao de envolvimento, que é denominado de ‘orientação’. Este último considera a forma como os personagens são representados em relação uns aos outros e podem construir noções de solidariedade, como também o contrário. As Figuras 8 e 9 exemplificam como o gato reage negativamente à aproximação e à ajuda dos demais: ele, literalmente “dá as costas” e os deixa para trás.



Figura 8 - Orientação 1  
Fonte: Lang e Laucher (2012).



Figura 9 - Orientação 2  
Fonte: Lang e Laucher (2012).

As imagens ilustram dois momentos distintos em que o gato reage negativamente à aproximação dos demais personagens. Isso se dá porque, conforme mencionado anteriormente, ele não aceita as decisões tomadas pela personagem da bruxa para ‘abrigar’ mais um animal na vassoura, uma vez que isso implica dividir seu espaço, bem como a atenção dela. Dessa forma, as tentativas de aproximação evidenciadas, principalmente, pelo toque dos demais (sistema de proximidade), são fortemente rejeitadas- fato acentuado pela orientação do felino.

Se por um lado as noções de proximidade e de orientação sinalizam a desaprovação do gato, por outro suas expressões faciais explicitam e enfatizam sua braveza e descontentamento. Tais expressões compõem o sistema de significação de afeto, ou “afeto visual”. Painter et al. (2013) propõem que sentimentos podem ser expressos por um sistema de oposições entre: felicidade e tristeza; segurança e medo; satisfação e braveza.

Os autores apontam que, visualmente, a realização desse tipo de significado se dá por meio de características faciais e posição corporal. Dessa forma, a emoção é, principalmente, expressa por: um sorriso ou por uma cara fechada/testa franzida, ou pela representação de um personagem dando uma gargalhada ou chorando. Nesse

sentido, é interessante destacar as reações do gato a cada resposta afirmativa da bruxa dada para os pedidos do cachorro, como pode ser visto na Figura 10; do pássaro, na Figura 11; e do sapo, na Figura 12.



Figura 10 - Primeira reação

Fonte: Lang e Laucher (2012).



Figura 11 - Segunda reação

Fonte: Lang e Laucher (2012).



Figura 12 - Terceira reação

Fonte: Lang e Laucher (2012).

Nas Figuras 10, 11 e 12 o gato aparece com os lábios voltados para baixo sinalizando a sua insatisfação, que é enfatizada pelas sobrancelhas franzidas, as quais ilustram a braveza e, até certo ponto, desolação, como pode ser visto na Figura 11. Contrariamente, o livro ilustra o personagem sorrindo nos mesmos momentos ilustrados, conforme verificado anteriormente nas Figuras 1, 2 e 3.

Ainda dentro dos “significados de interação”, Kress e van Leeuwen (2006) propõem o “sistema de contato”, dentro do qual é possível verificar se o personagem representado na imagem ‘olha’ diretamente para o leitor/espectador, estabelecendo uma relação de ‘demanda’. Caso não ocorra olhar entre o participante e leitor, a imagem é denominada de ‘oferta’. Painter et al (2013) nomeiam tais imagens como sendo de ‘contato’, em vez de ‘demanda’, e imagens de ‘observação’, em vez de ‘oferta’, sendo que esses últimos termos serão os empregados na presente análise.

Dentro dos exemplos apresentados até o momento, é possível verificar que as imagens que ilustram o livro são todas de observação, ou seja, não há contato visual entre os personagens e os leitores. Já com relação ao filme, podemos citar como imagens de contato as que o esquilo olha para o espectador (Figura 7), ou ainda a que gato e cachorro olham para frente, estabelecendo uma forma de contato visual com os leitores (Figura 10).

A partir da base teórica exposta, é possível verificar que a construção das imagens está atrelada às escolhas realizadas para construir determinados posicionamentos. Estes, por sua vez, podem gerar identificação e alinhamento com determinados personagens e temáticas, conforme será explorado a seguir.

### **3 | ROOM ON THE BROOM: AS RELAÇÕES DOS PERSONAGENS E A CONSTRUÇÃO DO TEMA**

Com o exposto até o momento, é possível verificar que uma das principais diferenças entre o livro e o filme ocorre por meio das reações do gato. Assim, ao compararmos os mesmos momentos da narrativa, por meio das imagens representadas nas Figuras 1, 2 e 3, do livro, e das Figuras 10, 11 e 12, do filme, é possível observar as diferenças atitudinais do felino. Tais imagens ilustram o momento em que cada novo tripulante passa a fazer parte do grupo. De uma maneira aparentemente óbvia, mas, ao mesmo tempo sutil, as noções de “distância social”, “afeto visual” e ‘orientação’ operam na construção de tais diferenças, o que será explorado a seguir.

Conforme exemplificado anteriormente, o personagem reage negativamente ao fato de ter que acolher mais um animal na vassoura, característica expressa pela expressão facial do personagem, conforme pode ser visto nas Figuras 10, 11 e 12, apresentadas anteriormente. Nesse sentido é interessante observar que, por meio da representação de um personagem bravo, no filme, está inscrita uma apreciação negativa em resposta ao fato de ter que acolher novos tripulantes. Contrariado com a presença dos demais, o personagem também reage à tentativa de aproximação dos deles, a exemplo da imagem em que o cachorro toca em seu ombro, na Figura 14.



Figura 13 - Afeto visual  
Fonte: Lang e Laucher (2012).



Figura 14 - Proximidade e afeto visual  
Fonte: Lang e Laucher (2012).

As imagens do livro e do filme que ilustram o voo na vassoura evidenciam a diferença criada em relação à distância social que o gato deseja estabelecer. Assim, é interessante retomar a Figura 2, em que o cachorro aparece, no livro, bem próximo do gato e toca o seu ombro para ver que as expressões faciais deles envolvem alegria. Já na Figura 14, relativa ao filme, é possível verificar a avaliação negativa do gato ao

ser tocado pelo cachorro.

Assim, ao longo do filme, o felino deixa claro que, literalmente, quer distância e dá as costas aos demais, como forma de demonstrar sua insatisfação. É interessante notar que essa orientação do personagem é uma das principais responsáveis por salientar a mudança de atitude do gato, o que é evidenciado em dois momentos da narrativa, apresentados a seguir.

O primeiro deles ocorre quando o personagem, representado com uma atitude de desolação por não ter encontrado um dos objetos perdidos pela bruxa, senta em um tronco. O cachorro se aproxima, a fim de consolá-lo, e toca em seu ombro. O pássaro aparece logo em seguida, e pousa na cabeça do gato, conforme pode ser visto na Figura 15. As reações do gato demonstram que as tentativas de consolo por parte do cachorro e do pássaro são frustradas por dois motivos, que se desdobram em sequência: o primeiro diz respeito à reação manifestada pela expressão facial de braveza do personagem; e o segundo motivo é ilustrado pelo felino que se levanta e dá as costas para os demais, conforme já observado na Figura 8.



Figura 15 - Reação à proximidade

Fonte: Lang e Laucher (2012).

O fato representado não é descrito nem no texto verbal, nem no visual no livro, e, não coincidentemente, antecede o maior momento complicador da narrativa, que ocorre quando a vassoura da bruxa se parte em duas e o dragão surge.

A solução para o problema se dá sem maiores complicações no livro, uma vez que todos se unem para combater o dragão. No entanto, no filme ainda há um evento que antecede essa união. De forma muito interessante, o personagem do gato ordena que os outros animais partam, enquanto ele fica com a metade da vassoura e, literalmente, “dá as costas” para os demais, conforme pode ser observado na Figura 9, apresentada anteriormente. No entanto, ao se deparar com o grande dragão, e vendo-se incapaz de salvar a bruxa, o gato decide aceitar a ajuda dos outros. Nesse momento ele passa à resolução final, que é unir-se aos demais e criar um monstro de lama.



Figura 16 - Lado a lado (orientação)

Fonte: Lang e Laucher (2012).

Ao contrastarmos as Figuras 15 e 16, é possível verificar que é justamente a justaposição desses dois momentos que indica uma mudança atitudinal do personagem. Enquanto o primeiro, já mencionado, enfatiza a necessidade de distanciamento e o incômodo com a aproximação dos demais- salientados pelos sistemas de “distância social” e de ‘orientação’-, no segundo momento, não só o cachorro e o pássaro estão bem próximos do gato- de certa forma ‘ecoando’ a primeira tentativa de aproximação- como também quase todos os personagens estão próximos e orientados lado a lado. Esse posicionamento constrói a noção de cumplicidade e solidariedade entre eles, que, assim, unirão forças para enfrentar o grande elemento complicador da história.

Com o exposto até o momento, é possível verificar o quanto as noções de “distância social”, ‘proximidade’ e ‘orientação’ afetam diretamente a construção das relações entre personagens. Ao incorporar tais significados visuais ao filme, este traz um impacto maior na construção do tema ‘solidariedade’. Isso porque o filme perpassa, primeiramente, a noção de que dividir pessoas e objetos de que se gosta nem sempre é fácil, como parece ser representada no livro. Há, assim, a necessidade de superar o egoísmo, para que, então, o trabalho com o outro (a solidariedade) possa ocorrer. Dessa forma, o filme constrói um apelo afetivo maior que o livro, ao explorar uma característica comum entre crianças, as quais podem se identificar com o personagem do gato.

No entanto, conforme mencionado anteriormente, as relações construídas entre os personagens constituem uma parte da história, podendo ajudar a construir uma identificação do espectador com o gato. Essa identificação pode ser reforçada, à medida em que se estabelece uma aproximação maior entre espectadores e personagens. Dessa forma, passa-se a analisar os aspectos interpessoais que permeiam as relações entre personagens e audiência.

### **3.2 Muito mais que leitor: quando o espectador torna-se personagem**

Ao longo da análise dos significados relativos: à ‘distância social’, à ‘atitude’ e ao ‘contato’, foi possível observar que há diferenças consideráveis entre as escolhas que cada um dos sistemas possibilita nos dois modos. No entanto, a escolha mais marcante diz respeito às novas formas de posicionar o espectador, uma vez que ele

torna-se mais próximo dos personagens e assume, em alguns momentos, um outro papel que o de observar a história, pois ele passa a ser alinhado com os personagens.

Ao retomarmos as imagens e informações referentes ao livro, previamente expostas, é possível verificar que: as imagens são realizadas em plano aberto; os personagens são dispostos no ângulo horizontal e são representados ligeiramente “de lado” (obliquamente) em relação aos leitores; e nas ilustrações, os personagens são, massivamente, representados sem contato com o leitor. Essas são características de histórias com um “fundo moral”. Conforme observado por Painter et al. (2013), esse tipo de narrativa convida o leitor a segui-la a certa distância impessoal, criada pelo plano aberto, para aprender algo transmitido por ela. Ao mesmo tempo, os personagens são dispostos em um plano horizontal, o que confere uma posição de igualdade em relação aos leitores. No entanto, os personagens são ‘distanciados’ do leitor, porque tanto o ângulo oblíquo quanto a ausência de contato constroem distanciamento. Kress e van Leeuwen (2006) sugerem que o participante, representado obliquamente, transmite a mensagem de que quem o vê não faz parte do ‘mundo’ que está sendo representado. Dessa forma, é possível notar que a opção “observe e aprenda” é a preferida no livro.

Curiosamente, o filme trará outras maneiras de posicionar espectadores e personagens, uma vez que: apresenta os personagens em planos médios; em geral, os personagens são dispostos horizontalmente, porém, ao contrário do livro, que os trazia obliquamente, agora há imagens em plano frontal e também há imagens de contato. No filme, o alinhamento entre espectadores e personagens é enfatizado tanto pelo plano médio quanto pelo ângulo frontal. Esse posicionamento dos personagens, somado ao contato visual estabelecido com o espectador, cria um envolvimento maior que o do livro, conforme se verifica nas Figuras 4 e 10, por exemplo.

Além da inclusão de imagens de contato no filme, verifica-se que os espectadores assumem diferentes ângulos de visão: assumindo ‘poder’ ao serem posicionados em um ângulo vertical em relação ao esquilo, por exemplo, como na Figura 7. Ou ainda, sem uma relação direta de poder, mas para criar uma mudança de perspectiva, na qual o espectador ‘acompanha’ o voo dos personagens sob o ângulo de quem está ‘em baixo’, no solo, conforme pode ser visto na Figura 17.

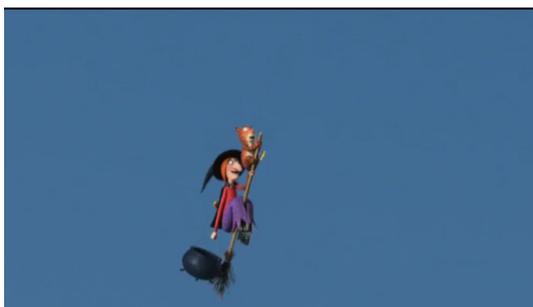


Figura 17 - Ângulo superior

Fonte: Lang e Laucher (2012).

O alinhamento é ainda maior quando há um processo de ação não transacional, ou seja, quando não podemos enxergar o que o participante representado na imagem está olhando. Tal tipo de posicionamento cria uma forte sensação de participação na história. Isso porque o espectador é posicionado como o personagem a quem o olhar está sendo dirigido. Por exemplo: no filme, tanto os personagens que aparecem na Figura 10, representados pelo gato e cachorro; quanto o esquilo da Figura 7, olham para um personagem que aparece momentos antes. Esse personagem é a bruxa, a qual some por alguns instantes durante o desenrolar da sequência dos fatos. O efeito desse tipo de posicionamento é o de que os espectadores acabam “ficando no lugar” da personagem. Dessa forma, o leitor do livro não passa somente a espectador do filme, mas muda o seu papel: uma vez que passa de observador a participante da história.

De maneira geral, é possível verificar que o livro mantém o leitor sob uma orientação mais apreciativa, distanciando leitores dos personagens. Já o filme, constrói uma aproximação com os espectadores, que se dá por meio de um distanciamento social e não mais impessoal, como no livro. Além desse aspecto, observa-se que imagens de contato, e não somente de observação, também afetam no envolvimento maior do espectador, o qual, por vezes, também é posicionado enquanto próprio personagem da história.

Em meio a decoladas, solavancos e pousos na vassoura, os espectadores têm seu ângulo de visão alterado. Se no livro o plano horizontal criava certa estabilidade, no filme o espectador olha para personagens que “voam no alto”, ou tem seu olhar atraído por um personagem que está ‘abaixo’. Com isso, busca-se manter a atenção e o envolvimento do espectador durante a narrativa veiculada no filme, bem como posicionar espectadores sob outros ângulos- o que confere uma experiência distinta de observar o desenrolar dos fatos.

Dessa forma, as análises demonstram que a identificação com um personagem, aliada a uma aproximação e envolvimento do espectador, constroem um aspecto da narrativa que poderíamos denominar, a exemplo do proposto por Jenkins (2003), de “experiência mais profunda”. Nesse sentido, pode-se observar que, embora o texto verbal de *Room on the Broom* seja o mesmo no livro e no filme, há diferenças significativas que tangem um apelo afetivo maior no filme. Este, por sua vez, constrói um gato cheio de personalidade- característica que permite criar uma identificação maior com o espectador infantil. Tal reconhecimento do público é reforçado tanto pela habilidosa manipulação de posicionamentos de câmera, que ora traz os personagens em plano médio e, com isso, aproxima espectadores e personagens, e ora os posiciona como os próprios personagens.

Somando-se a todos os aspectos interpessoais mencionados, há, no filme, a incorporação de novas informações sobre a vida do pássaro e do sapo, as quais demonstram como eles foram excluídos dos grupos formados por suas espécies.

Assim, quando cada um dos respectivos personagens formula o seu pedido de carona na vassoura, são mostrados *flashbacks* da vida de cada um deles. De maneira bastante perspicaz, as características elucidadas pela cor do pássaro e pela limpeza da rã, evidenciadas no texto verbal, são os motivos pelos quais os personagens foram rejeitados no passado. Enquanto o pássaro era o único de cor verde em meio aos outros de sua espécie, representados em preto, o sapo era o único asseado em meio ao lodo em que vivia com outros sapos.

O referido recorte da vida dos animais também pode promover um apelo afetivo e uma possível identificação e/ou comoção com esses personagens, rejeitados e solitários, os quais passam a fazer parte de um grupo também excêntrico. Isso porque acompanham uma dupla de personagens nada convencionais, uma bruxa e um gato, passando a enriquecer o imaginário que subjaz o mundo da magia.

#### 4 | CONCLUSÃO

*Room on the Broom* segue uma tendência de mercado que busca atrair uma audiência maior ao abordar o conteúdo diferentemente, em distintas mídias. Com o presente estudo, foi possível verificar que o filme traz uma aproximação e envolvimento da audiência maior, bem como um apelo afetivo muito mais marcante. Isso porque o filme constrói uma experiência interpessoal diferente da criada pelo livro. Tais características coadunam com o exposto por Jenkins (2003) o qual afirma que narrativas transmidiáticas se tornam mais complexas a fim de criar experiências individuais mais profundas que geram novas formas de consumo.

Ao considerar o exposto, salienta-se o potencial pedagógico de tais narrativas para desenvolver estudos mais profundos que levem a uma tomada de consciência sobre as escolhas que são realizadas. Por exemplo, o distanciamento criado pelas escolhas interpessoais do livro, posiciona o leitor infantil para que ele ‘observe e aprenda’ por meio da história que está sendo contada. Conforme abordado durante a análise, esse tipo de escolha envolve, normalmente, uma temática permeada por um fundo moral (UNSWORTH, 2014, PAINTER et al., 2013). Por outro lado, o tema torna-se mais impactante na medida em que há um alinhamento e identificação do espectador infantil com os personagens. Dentro de uma visão de mercado, a busca de proximidade e alinhamento pode gerar uma identificação do público com os personagens. Essa, por sua vez, poderá fomentar o consumo de produtos ligados às narrativas.

Nesse sentido, a narrativa transmídia pode gerar reflexões sobre as próprias práticas discursivas que a permeiam, uma vez que a análise dessas práticas envolve o estudo das condições de produção, distribuição e de consumo (MEURER, 2005). Assim, o estudo comparativo das mesmas pode constituir um passo inicial para estimular uma discussão mais ampla sobre tais condições. Com isso, um olhar mais crítico passa ser dado em relação ao próprio contexto social em que leitores, espectadores e as próprias narrativas transmidiáticas estão inseridos.

A proposta de análise de textos multimodais também necessita considerar uma metalinguagem que forneça subsídios para a discussão do texto visual. Essa metalinguagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; UNSWORTH, 2014) necessita ser aprendida pelo professor, a fim de que estudos voltados para textos multimodais possam trazer mudanças na concepção de leitura e interpretação de textos- muitas vezes, vista como atividade enfadonha e pouco produtiva.

É nesse sentido que o trabalho com multiletramentos envolve a interpretação de textos multimodais e de como seus recursos semióticos são articulados para construir determinados significados. A partir desse conhecimento, o aluno, primeiramente, torna-se consciente das escolhas que subjazem textos multimodais e ele pode passar a produzir seus próprios textos. Tais produções podem envolver, por exemplo, versões multimodais de narrativas literárias.

Essa pode ser uma alternativa, entre várias outras, para que o trabalho de leitura e produção de textos se torne significativo para os alunos, trazendo uma visão de letramento que seja embasada pela noção de linguagem enquanto prática social. Nesse sentido, tanto a Gramática Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) quanto estudos que a tomam por base para a análise de livros infantis (PAINTER et al., 2013) fornecem um rico aporte para a análise e interpretação de textos multimodais, conforme buscou-se demonstrar com o presente estudo.

## REFERÊNCIAS

DONALDSON, J.; SCHEFLER, A. **Room on the broom**. New York: Macmillan, 2012.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.

JENKINS, H. **Transmedia storytelling**. 2003. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London & New York: Routledge, 2006.

LANG, M; LAUCHER, J. **Room on the broom**. London: Magic Light, 2012.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 81-107, 2005.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso), v. 14, p. 529-552, 2011.

NODELMAN, P. **Words about pictures: the narrative art of children's picture books**. Athens, GA: University of Georgia Press, 1988.

PAINTER, C. MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives: image analysis of children's picture books**. Sheffield: Equinox, 2013.

UNSWORTH, L. **Point of view in picture books and animated movie adaptations**. Scan, v. 37. p. 28-37. 2013.

\_\_\_\_\_. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, UK: Open University, 2001.

\_\_\_\_\_; THOMAS, A. **English teaching and new literacies pedagogy: interpreting and authoring digital multimedia narratives**. New York: Peter Lang Publishing, 2014.

## A PALAVRA E A RELAÇÃO EU/OUTRO NA PRODUÇÃO DO SABER

### **Antônio Matosinho de Sousa Júnior**

Mestrando em Psicologia. Universidade Federal de Goiás (UFG)-PPGP-FE. E-mail: matosinho.anp@gmail.com:

### **Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues**

Prof. Ms. Em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: ale2007.8@hotmail.com:

**RESUMO:** Este trabalho apresenta-se como fruto parcial dos esforços investigativos em filosofia, desenvolvidos no âmbito da linguagem, com abordagem na perspectiva da pesquisa bakhtiniana. Para o círculo de Bakhtin, não se pode ter acesso a realidade das coisas tais como são, senão pela constante mediação da linguagem, que se revela obviamente, em suas múltiplas manifestações, haja vistas a complexidade desse fenômeno. Para tanto, procurar-se-á aqui, frente a fundamentação teórica em Mikhail M. Bakhtin, problematizar conceitualmente como o saber em sua diversidade e multidisciplinariedade é produzido. Para tanto, objetiva-se construir uma reflexão acerca da palavra como elemento historicamente construído e posto na relação social, que atende à comunicação e a neutralidade linguística na formação dos discursos. Além disso, há de notar-se como a palavra se mostra enquanto elemento da

expressão do diálogo inconcluso; bem como, as implicações da palavra na relação eu/outro, como possibilidade de criação ideológica e, portanto, capaz da produção da grande pluralidade dos saberes. Ao trazer essa projeção ao ambiente acadêmico, busca-se também conhecer a fertilidade do pensamento bakhtiniano, além de relacioná-lo com as perspectivas de colaboração entre os profissionais da educação que pensam em seus respectivos ambientes de trabalho a articulação entre a elaboração dos saberes e a materialidade da língua. Dessa forma, o presente texto não ambiciona construir um aparato teórico de conclusões definitivas, antes, busca manter o mais próprio do espírito da investigação filosófica, ou seja, o incomodar-se e em tempo, provocar o(s) leitor(es) para as perspectivas de articulação entre a realidade da construção do saber com relações entre uma alteridade e a palavra, conforme o arcabouço teórico expresso anteriormente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Palavra. Alteridade. Bakhtin. Produção do saber.

**ABSTRACT:** This paper presents itself as partial result of research efforts in philosophy, developed in the scope of language, following an approach in the Bakhtinian research perspective. For the Bakhtin Circle, it is not possible to have access to the reality of things as they are but through constant mediation of

language, which reveals itself obviously in its multiple manifestations, considering the complexity of this phenomenon. Therefore, the goal herein, given the theoretical foundation based on Mikhail M. Bakhtin, is to problematize the very concept according to which knowledge, in its diversity and multidisciplinary, is produced. For such, it aims to build some reflection towards the word as an element that is historically constructed and placed in the social relations, which meet the needs of communication and language neutrality in discourse formation. Besides that, it is to be noticed how the word presents itself as an element of expression of the unfinished dialog as well as the implications of the word in the relation between me and the other as a possibility of ideological creation and, therefore, able to get to the production of a large plurality of knowledge. When bringing such projection to the academic environment, it is also aimed to learn about the fertility of the Bakhtinian thought as well as to relate it to the perspectives of collaboration between professionals in the educational field that think about the articulation between knowledge elaboration and language materiality in their respective working environment. Thus, this very paper does not aim to build a theoretical apparatus of definitive conclusions; prior to that, it aims to keep closer to the philosophical research spirit, that is, the act of bothering oneself and, in time, provoking the reader(s) into the perspectives of articulation between the reality of knowledge construction with relations between an alterity and a word, according to the theoretical framework expressed previously.

**KEYWORDS:** Word. Alterity. Bakhtin. Knowledge production.

## 1 | O SABER COMO CRIAÇÃO IDEOLÓGICA

Para se pensar um pouco a proposta deste trabalho pela reflexão bakhtiniana, é importante marcar e delimitar o que entendemos como saber. Pode-se conceber que o saber é antes um produto humano e, portanto, uma criação ideológica. Vale ressaltar que:

Nos textos do Círculo, a palavra **ideologia**<sup>1</sup> é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). (FARACO, 2009. p. 46).

Essa criação ideológica existe, porque posta na articulação entre as muitas vivências de cada subjetividade e variadas experiências que essas mesmas subjetividades compartilham nas relações sociais historicamente construídas. Assim, o saber em nossa ótica está circunscrito dentro dos problemas filosóficos da linguagem, perpassando a ideia de signo, de palavra e das relações interpessoais.

Enquanto produção humana, o saber se manifesta nos muitos conhecimentos.

---

1. Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, amigo íntimo de Chostakovitch. Também fazia parte deste círculo um jovem professor do conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e ainda P. N. Medviédiev, empregado de uma casa editora. (YAGUELLO, in BAKHTIN, 2014. p. 11)

Há aqueles que temos acesso, e também aqueles outros que não temos - seja porque, dispostos em uma cultura específica, seja porque, cronologicamente distantes, ou aqueles que simplesmente se perderam -, destarte que esses conhecimentos se mostram nas ideias, nos pensamentos, nas proposições, nas análises, constituindo uma rica construção cognitiva da humanidade.

Contudo, o conhecimento enquanto manifestação do saber por meio das produções variadas, se apresenta fragmentado e muitas vezes não entendido enquanto uma unidade, mesmo no âmbito acadêmico universitário. Portanto, é preciso perceber que todo conhecimento que se constitui parte do saber é produzido servindo-se de uma realidade comum, a linguagem; e dela partimos, a fim de, pensar a possibilidade de colaboração dos profissionais da educação que têm o dever de refletir em seus ambientes de trabalho a articulação entre a elaboração dos saberes, e na materialidade da língua, encontrar formas de configurar esse saber enquanto saber didático aos educandos.

### 1.1 A palavra e a relação eu/outro

O aspecto filosófico da criação ideológica está abotoado de modo inerente aos problemas de filosofia da linguagem, como antes dito. Com Bakhtin e seu círculo, é possível entender que o caminhar pelo viés do materialismo histórico dialético se aponta filosoficamente a esses problemas, não podendo progredir de maneira eficaz sem submetê-los a um exame específico e encontrar-lhes uma solução. (cf. BAKHTIN, 2014. P. 31).

A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, em outros termos, a palavra acompanha o saber em todas as suas manifestações. Portanto, o saber está sempre interligado com a linguagem.

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência<sup>2</sup>. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2014. P. 36).*

Na palavra encontra-se clara e distintamente, o elemento que autoriza toda criação ideológica, independente de qual seja. “[...] A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”. (BAKHTIN, 2014. p. 37). Pois, além de deter a pureza semiótica e também uma neutralidade, a palavra não precisa de outros meios para sua produção que não a relação entre humanos.

Portanto, a produção do saber abanca-se em boa medida nos atributos da palavra enquanto lugar privilegiado para construção e elaboração. A palavra que *per si* é produto, porque é elemento da linguagem; se mostra também como matéria produtiva, pois abre-se para toda forma de articulação dos conhecimentos existentes, bem como para a consolidação de novos conhecimentos.

---

2. Grifos do autor.

É claro, há também limites para a palavra, pois enquanto produção humana, nem sempre é possível por seu uso dizer de uma determinada realidade, como Bakhtin e Volochínov afirmam:

É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grotescos. (BAKHTIN, 2014, p. 38).

Entretanto, trata-se aqui de possibilidade da interpretação e da compreensão, construindo refração ideológica do ser em processo de formação. Pois, embora não se possa substituir por palavras toda espécie de signos ideológicos específicos, estes mesmos de algum modo apoiam-se nelas ou por elas são acompanhados.

Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (BAKHTIN, 2014, p. 38).

A palavra, enquanto guardiã desse abastado potencial, é o objeto fundamental do estudo das ideologias. Conforme sustenta Bakhtin (2014, p. 39), o único modo de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” seria caminhar com a filosofia da linguagem, concebida como filosofia do signo ideológico. Assim, o mecanismo da refração ideológica, as formas da existência em signos em todo ato consciente, devem ser detidamente estudados com base a ser traçada e elaborada pelo próprio materialismo, a partir da palavra, pela capacidade de comunicação humana, de neutralidade ideológica, de interiorização e pureza linguística, como diálogo inconcluso, ou seja, expressão verbal da vida humana.

As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin, em seu sentido dialógico, fornecem diretrizes epistemológicas consideráveis e consistentes na análise dialética e concreta da linguagem. (HENRIQUES, 2007. P. 361). O conceito de ideologia é significativo para os empreendimentos bakhtinianos, é visto como ‘lugar’ de inter-relação, pois, na palavra enquanto signo ideológico há constante e dinâmico movimento. Pois, ao passo que é uma forma de representação do real, seu produto ideológico é parte de uma realidade; tudo que é ideológico remete a uma realidade fora de si.

Nesse sentido, entende-se que o signo é sempre um fragmento material da realidade que ele reflete. Assim, todo acontecimento humano, todo fenômeno que funciona como signo ideológico possui uma materialidade. Os signos - que podem ser objetos materiais ou não, como por exemplo, atividades de linguagem: as manifestações artísticas diversas, a fala ou a escrita, - adquirem função em determinados grupos sociais visto suas relações e a construção de sentido naquele conjunto da vida social. Isto garante uma dupla materialidade: materialidade como realidade física e materialidade como realidade significada para um determinado grupo, em um determinado contexto.

O conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que Bakhtin chama de universo de signos. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. (MIOTELLO, In: Brait, 2016. P. 170).

A palavra, em um determinada grupo ou lugar sócio-histórico ganha atributos de signo ideológico. Deste modo, pode produzir uma nova realidade, pode gerar conhecimentos, edificar o saber.

Contudo, há ainda um outro elemento necessário a produção do saber, e que está posto já na palavra, na natureza de todo signo ideológico, pois sua existência consiste na materialização da comunicação. Nesse sentido, o espaço por excelência para desenvolvimento da interação verbal é a comunicação, que pressupõe uma alteridade, uma interpessoalidade, a relação eu/outro em Bakhtin.

Em verdade, não é possível, para a teoria bakhtiniana, uma compreensão mecânica ou um sistema acabado, pois, somente no ato responsável e responsivo, pode-se compreender e participar da comunicação, ou seja, de um diálogo. Sendo este a fidedigna forma da vida do homem, de sua natureza dialógico-consciente.

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (BAKHTIN, 2011. P. 348).

É preciso lembrar sempre que em Bakhtin não há acesso à realidade, ao menos de modo direto, senão mediado pela linguagem; o real só se apresenta semioticamente, ou seja, linguisticamente (cf. FIORIN, 2016. P. 22). “Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês” (BAKHTIN, 1980, p. 34 apud FREITAS, 2002, p. 127). Isso indica que o homem só o é de fato na relação social. O dado da nascitura não atribui existência ao homem. O que assegura ao organismo biológico existência, o que torna o homem, homem, é a sua participação na realidade histórico-cultural. Tanto essa realidade, quanto as relações sociais que a compõem apenas são possíveis pela linguagem formada pela consciência.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2014. P. 34)

Em outras palavras, a linguagem, e portanto, o saber é integrada à vida humana, não podendo ser apreendida fora do contexto, fora de sua ligação com uma situação concreta (cf. FREITAS, 2002. P. 135).

## 1.2 A relação eu/outro

Além da palavra, outro eixo indispensável para se pensar a produção do

saber enquanto reflexão com aporte em Bakhtin, é a relação eu/outro. Partindo da eventicidade, compreende-se que há uma responsabilidade nos atos, uma vez que o agir humano é profundamente existencial. A responsabilidade nos atos, constitui uma perspectiva unitária que é percebida naquilo que é vivido e experimentado.

Dentro desse aspecto, pode-se inferir que os conhecimentos obtidos ao longo da história só existem porque estão marcados profundamente pelas relações sociais, está constantemente perpassada pela figura do outro e, portanto, pressupõe alteridade; pressupõe um complexo de ações postas em inter-relação.

No entanto, essa inter-relação não significa que um sujeito não seja inteiramente autônomo, apenas diz de sua não possibilidade de independência, pois, necessita do outro para compor seu acabamento. Esse acabamento é sempre composto pelo “excedente” da visão de cada sujeito; isto fica mais evidente na seguinte passagem, quando Bakhtin afirma:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2011. p. 21)

Conforme o autor aponta, o excedente da visão do sujeito é sempre a possibilidade de acabamento. O lugar de cada ‘eu’ é insubstituível, porque uma vez carente e não concluso, manifesta o seu estar em processo, que é o próprio existir, é atuação do sujeito no meio, nos diversos momentos da existência, da consciência que produz conhecimentos temporários, é verdade, mas completamente válidos porque situados dentro de uma temporalidade que o determina de certa forma.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 63) até mesmo as renúncias que são feitas de maneira responsável, não se tornam alheias ao sujeito, e ao mundo o qual está inserido. Antes, o ‘eu’ está todo ali, onde outro não pode decidir nem realizar nada, a não ser ele mesmo; isso porque, sendo cada sujeito único, suas ações constroem sentidos na sua existência, mesmo no agir de abnegação.

É evidente que a relação eu/outro em Bakhtin, mostra-se no discurso, que é a composição das variadas relações sociais através da linguagem. E é principalmente na palavra, dado a sua plasticidade, que se formam os discursos, que uma vez organizados produzem o saber. Pois, a palavra, conforme bem indica Stella (in Braint, 2016. p. 179) pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. No ato do discurso, são refletidas as realidades imediatas, além de emergir nas entrelinhas as realidades refratadas, ou seja, as outras vozes que compõem o discurso, que o sustentam, embora não apareçam de modo imediato.

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 da 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. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território como do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2014. p. 117).

Assim, a experiência discursiva de cada pessoa, de cada grupo social, na produção de cada novo conhecimento, na interpelação pelo saber, forma-se e desenvolve-se na constante interação entre indivíduos. Segundo Ponzio (2016. p. 203) a alteridade se encontra no interior do sujeito, do eu, que coincide com a relação dialógica eu-outro. Portanto, o discurso do sujeito, de um ‘eu’, só se constitui na relação com outros enunciados, com discursos de outros ‘eus’.

Não existe nenhum privilégio ontológico da consciência do eu, dado que a consciência é inseparável da linguagem, e a linguagem é de outros antes que se converta em “própria”, antes que se identifique com a própria consciência e expresse as próprias intenções, o próprio ponto de vista. (PONZIO, 2016. p. 203)

Trata-se de um empreendimento que não é ontológico, que não está vinculado ao ser. A alteridade aqui é entendida como não relativa, ou seja, embora constituam-se nas relações sociais, o ‘eu’ e o ‘outro’ existem por si. Desta forma pode-se compreender em que dimensão o discurso de cada área do conhecimento se relaciona, já que o autor e o interlocutor apreendem sentidos diferentes no mesmo signo expresso, visto que se relacionam, mas não são relativos.

Foi a partir dessa concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. O centro organizador e formador do saber não está seu interior do indivíduo, mas sim fora dele, na própria interação verbal.

Neste processo, o educando vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas relações inter-sociais dialógicas de concordância ou discordância em relação as mesmas vozes compõem a novidade da produção literária, científica, acadêmica, cultural.

Assim, pode-se perceber como a palavra é um elemento historicamente construído pelas relações sociais, e ao mesmo tempo carrega a potência de produtora de novos saberes por essas mesmas relações de alteridade. Pela palavra, pelo diálogo e logo, a relação eu/outro – que não esvazia a subjetividade do sujeito, mas o faz autor em processo -, que compreendemos como os discursos ideológicos podem produzir o conhecimento inconcluso, que é sempre uma face historicamente situada do saber.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Faraco, Carlo Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002. Pp. 117-153.

HENRIQUES, Maria José Rizzi. **As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin**. Estudos Lingüísticos XXXVI(3), setembro-dezembro, 2007. p. 357 / 362. Disponível em: < <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/117.PDF>>. Acesse em: 19 de maio de 2017.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beht. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. pp.167-176.

PONZIO, Augusto. **A revolução de bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2ª ed. São Paul: Contexto, 2016.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beht. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 177-190.

YAGUELLO, Marina. In BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

## A MEMÓRIA DE TRABALHO E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM, EM ESPECIAL, DA LEITURA

**Lidiomar José Mascarello**

**RESUMO:** A memória de trabalho desempenha um papel de apoio crucial na aprendizagem, principalmente em leitura e em matemática. De acordo com Allway e colaboradores (2009), crianças com baixos índices de memória de trabalho apresentam pouco progresso nessas áreas acadêmicas. Holmes, Gathercole e Dunnin (2009) investigaram esses problemas e afirmam que o desempenho acadêmico pode ser melhorado quando a memória de trabalho é melhorada. A melhoria da memória de trabalho é feita por meio de um programa de intervenção específica projetado para esse fim. O índice de memória de trabalho é medido; em seguida, é feita uma intervenção específica e, no final dessa intervenção, uma nova medição é realizada. Nosso objetivo neste artigo é realizar uma reflexão acerca da literatura que trata das questões acima apresentadas.

**PALAVRAS CHAVE:** Memória De Trabalho. Intervenção. Melhoria.

THE MEMORY OF WORK AND ITS ROLE  
IN THE LEARNING, ESPECIALLY, OF THE  
READING

**ABSTRACT:** Working memory plays a crucial

role in supporting learning, especially in reading and mathematics. According to Allway *et al* (2009) children with low working memory show little progress these academic areas. Studies of Holmes, Gathercole and Dunnin (2009) investigated these problems and show that academic performance can be improved when working memory is improved. The improvement of working memory is made by means of a specific intervention program designed for this purpose. The index is measured working memory and then is made a specific intervention and at the end of this intervention a new measurement is taken. The proposition in this paper is to reflect on the literature related to the issues outlined above.

**KEYWORDS:** Working Memory. Intervention. Improvement.

### 1 | INTRODUÇÃO

A memória de trabalho (MT) é um sistema cognitivo que possibilita o armazenamento temporário de informações no curso de atividades cognitivas complexas (BADDELEY, 1986). Este sistema parece desempenhar um papel crucial tanto no apoio à aprendizagem quanto na manutenção de comportamento específico em situações concretas. Indivíduos com baixos índices de MT apresentam comprometimento

no desempenho de atividades importantes de seu cotidiano, como demonstrado por muitos estudos ao longo das últimas décadas. Destacamos aqui alguns exemplos de estudos nessa área: Ericsson (1980), Baddeley (1986), Buonomano (1998), Gathercole e Pickering, (2000); Swanson e Sachse-Lee, (2001), Gathercole (*et al* 2006), Kane *et al* (2007) e Klingberg (2010).

Alloway, Gathercole, Kirkwood e Elliott (2008), por exemplo, constataram que baixos índices de MT podem interferir no progresso acadêmico durante os anos de escolarização. Em território brasileiro, a partir de dados resultantes da do INAF e da Provinha Brasil e dos próprios relatos dos professores, percebe-se que problemas de aprendizagem não são incomuns. Gathercole e Alloway (2008) afirmam que mais de 80% das crianças cujos índices de MT estão abaixo dos 10 pontos nesse percentil, (de acordo com a classificação dos resultados dos testes cognitivos como WISC-IV, que indicam que na escala de classificação a média considerada padrão para cada faixa etária é de 10 pontos.) de acordo com cada faixa etária, têm problemas graves em leitura ou em matemática ou, mais comumente, em ambas as áreas. Essas crianças representam uma proporção substancial de alunos que não conseguem crescer academicamente na escola. Neste artigo, portanto, temos como objetivo promover uma reflexão acerca das evidências apresentadas em diferentes pesquisas que defendem que os índices de MT podem ser impulsionados para cima e de que as crianças podem alcançar níveis de MT apropriados à idade, mas para isso é necessário um período intenso de atividades práticas e específicas.

## **2 | O CONCEITO DE MEMÓRIA DE TRABALHO (MT): O QUE SABEMOS A RESPEITO DELA?**

A memória de trabalho é de certa forma o ‘motor’ da nossa mente. A MT é a função cognitiva responsável por manter as informações *online*, manipulá-las e usá-las (BADDELEY, 1986). A MT é a maneira de estabelecer uma relação com o mundo que nos cerca e as partes do nosso cérebro que reconhece esses objetos no mundo. Dessa forma, a MT é necessária para estabelecer um foco, para nos manter focados no que desejamos realizar, bloqueando as distrações e mantendo-nos conscientes e atualizados ao mesmo tempo, sobre o que nos cerca. Usamos nossa MT constantemente em nossa vida cotidiana; é ela que nos ajuda a realizar com eficiência e eficácia as tarefas acadêmicas, profissionais e sociais.

Além disso, a memória de trabalho é uma das principais funções executivas associadas aos lobos frontais (STUSS; ALEXANDER, 2000; PENNINGTON; OZONOFF, 1996), e existe uma variedade de modelos teóricos que tratam da sua estrutura e função. Baddeley e Hitch (1974) desenvolveram um modelo constituído por multicomponentes, denominado Modelo Multicomponencial, constituído por um executivo central, componente responsável pelo controle da atenção, complementado

pela alça fonológica, responsável pelos aspectos da linguagem, pelo esboço visuo-espacial, responsável pelos aspectos visuais e espaciais em geral e um buffer episódico multimodal (BADDELEY, 2000).

Outros teóricos (COWAN, 2005; ENGLE; KANE; TUHOLSKI, 1999) concebem a MT como um sistema de capacidade limitada no que diz respeito ao processo de atenção controlada que aciona representações na memória de longo prazo para relacionar com o conteúdo atual da MT, isto é, a MT faz uma ponte entre as informações novas e as que estão guardadas na memória de longo prazo.

Gathercole e Pickering (2000) e Swanson e Sachse-Lee (2001) afirmam que há evidências de que existe ligação entre a capacidade da MT e a capacidade de aprender. Segundo as autoras, as diferenças individuais interferem em todo o processo de aprendizagem, independente se for aprendizagem acadêmica ou não acadêmica. Geary, Hoard, Byrd-Craven e De Soto (2004) afirmam que a MT está intimamente relacionada com as habilidades das crianças em leitura e matemática.

Até pouco tempo acreditou-se que as dificuldades nas habilidades intelectuais eram provenientes de outras dificuldades, como por exemplo, falta de atenção, hiperatividade e problemas cognitivos diversos, mas nunca se associavam essas dificuldades aos aspectos de memória, especialmente MT e também não se sabia que era possível melhorar a MT e com isso melhorar o desempenho acadêmico. Algumas pesquisas, por exemplo, a de Gathercole e Alloway (2008), identificaram que frequentes dificuldades de aprendizagem são consequências ou efeitos adversos da baixa capacidade de MT e, ao contrário de muitas outras avaliações cognitivas, parece que experiências ambientais e oportunidades específicas podem melhorar o desempenho da MT. Anteriormente, outras pesquisas já haviam apresentado índices que apontavam para esse caminho (CAMPBELL; DOLLAGHAN; NEEDLEMAN; JANOSKY, 1997; ENGEL; GATHERCOLE, 1999).

Alguns autores apresentam algumas estratégias específicas para melhorar os índices da memória de trabalho (TURLEY-AMES; WHITFIELD, 2003), isto é, defendem a ideia de que existem algumas atividades que podem ser realizadas para minimizar as dificuldades de ativação e manutenção de informações na memória de trabalho. Nem todos os pesquisadores concordam com essa ideia (ampliação da memória), pois os ganhos adquiridos na realização das tarefas não são automaticamente transferíveis para outras aprendizagens. Entretanto, relatórios recentes de treinamento intensivo de MT apresentam dados que vêm despertando a atenção de pesquisadores.

Um programa computacional denominado COGMED (para ver mais, consultar: <http://www.cogmed.com/>.) que apresenta variedade de tarefas de MT – tem proporcionado uma nova forma de entender e superar os limites do cérebro humano. O Método de Treinamento COGMED consiste em 25 sessões de treinamento computadorizado, cada sessão durando de 30 a 45 minutos (as informações descritas na sequência do texto foram retiradas, traduzidas e adaptadas por mim, a partir do sit.: <http://www.cogmed.com/italiano>.) Cada momento de treinamento consiste numa

seleção de diferentes tarefas que visam a diferentes aspectos da MT. O treinamento pode ser feito a partir de um computador em casa, na escola ou no trabalho. O programa de treinamento tem duração de cinco semanas, com cinco sessões semanais. É um treinamento intensivo e sistemático e pode ser feito *online*. O treinamento é acompanhado por técnico treinado, que dá suporte e *feedback* imediato após cada sessão. O treinamento é adaptado para cada idade e de acordo com o desempenho individual nas tarefas. Os resultados até o momento indicam que a melhoria da MT atinge outros comportamentos, isto é, quando a MT é melhorada, a mudança se generaliza para outros aspectos cognitivos. Esse programa motivou outras pesquisas e outras versões de testagens, pois o conceito que conduz essas pesquisas é o da neuroplasticidade, isto é, a ideia de que o cérebro pode se reorganizar e mudar a forma de funcionar para executar suas tarefas em sua capacidade máxima.

Alloway, Gathercole e Pickering (2006) e Alloway (2007), ao realizarem um estudo aplicando tarefas específicas que priorizavam aspectos verbais, visoespaciais, ou ambas ao mesmo tempo, em crianças que apresentavam baixos índices de MT, obtiveram resultados positivos, isto é, houve melhora da MT e o desempenho acadêmico também foi beneficiado. Cada tarefa de treinamento envolve armazenamento temporário e manipulação de informações.

### **3 | COMO FUNCIONA A MEMÓRIA DE TRABALHO (MT) E COMO UM DÉFICIT DE MT ATRAPALHA A VIDA EM VÁRIOS NÍVEIS ETÁRIOS**

Neste trabalho, não é nossa intenção abordar todos os aspectos cotidianos tampouco ressaltar todas as formas como a MT interfere ou colabora em tarefas diárias, mas apresentar rapidamente alguns aspectos do cotidiano escolar em que a MT se faz necessária.

Na idade pré-escolar, a MT é fundamental para a criança aprender o alfabeto, concentrar-se em instruções breves, como “pegue o lápis”, ou “vem escovar os dentes”, ficar sentada para completar atividades independentes, como, por exemplo, montar um quebra-cabeça ou fazer um desenho. A pergunta é: Nessa idade, como podemos perceber, se a MT precisa de algum exercício específico para melhorá-la? Em primeiro lugar, é preciso prestar atenção no comportamento da criança, por exemplo, se para a criança é algo muito difícil aprender uma sequência alfabética (a, e, i, o, u, ou mesmo todo o alfabeto), ou uma sequência numérica (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9); (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2007). Se a criança não consegue se concentrar o suficiente para entender e seguir instruções simples como as acima citadas, se ela não conseguir montar um quebra-cabeça simples e fica constantemente inquieta movimentando-se de um lado para o outro, esses são indícios de que pode haver problema com a MT.

Nos anos iniciais de escolarização, a MT é fundamental para a criança ler e compreender o conteúdo (compreensão de leitura), entender aritmética, interagir

adequadamente em atividades grupais, saber seguir regras de jogos, dentre outras tarefas realizadas na escola (GATHERCOLLE, 2006). Se percebermos que a criança lê (decodifica), mas não entende ou não lembra o que leu, se ela tem muita dificuldade em realizar operações matemáticas como adição, subtração, multiplicação simples, se ela apresenta dificuldades em participar de atividades em grupo (não consegue aguardar sua vez, por exemplo), se faz amigos, mas não consegue mantê-los, todos esses são indicadores de que a MT precisa ser melhorada, pois ela está sobrecarregada e não atende à demanda.

Nos anos finais do ensino fundamental, a MT é importante para fazer lição de casa de maneira independente, planejar atividades, resolver problemas matemáticos com cálculos mais complexos que utilizam letras e números, participar de esportes de equipe. Caso seja percebido que o adolescente não consegue realizar atividades como iniciar e persistir com a lição de casa sem supervisão e que se esquece de partes importantes no planejamento de tarefas, que lê problemas matemáticos, mas não consegue resolvê-los ou separá-los em partes menores para solucionar ou chegar à resposta, se ele tem problemas com regras de jogos e não interage bem em equipe, é provável que sua MT possa estar precisando de ajustes e melhorias (ALLOWAY, 2008).

No ensino médio a MT, é fundamental que o jovem seja capaz de seguir regras e de compreender os sinais sociais, de responder às demandas de uma dada situação social, de escrever ensaios e relatórios e em muitos casos ser capaz de obter carteira de motorista, uma vez que, em várias circunstâncias, no final do ensino médio já é maior de idade, esses são sinais de alerta (GATHERCOLE, 2008). Se o jovem adulto apresenta problemas de percepção espacial, não consegue ler sinais de trânsito adequadamente, fala excessivamente, não ouve os outros, seus relatórios são curtos, desleixados e desorganizados, esses indícios podem ser indicadores de que a MT precise de exercícios para sua ampliação.

No ensino superior, o jovem adulto deve ser capaz de manter foco em uma conversa ou discussão, deve conseguir aderir a planos de trabalho, como estudar para um exame, participar de atividades em grupo na faculdade e socialmente, manter o foco e o interesse ao longo de palestras (RALPH, 2013). Caso haja mudança de tópico de conversa repentinamente ou comentários irrelevantes em uma conversa, não sendo o jovem capaz de se organizar para estudar, deixando tudo para última hora, se não consegue ouvir os outros e nem participar ativamente de atividades em grupos, dormindo durante as aulas, todos esses sinais são indicativos de uma possível baixa MT.

Quanto aos adultos, em geral, a MT é fundamental para a organização no trabalho, cumprimento de prazos, desdobramento em atividades múltiplas, manejo de conflitos familiares, dentre outras possibilidades (RALPH, 2013). Se ocorrerem atrasos frequentes no trabalho, falta de planejamento do tempo no trabalho, se a pessoa não consegue gerenciar várias tarefas ao mesmo tempo, muitas vezes perdendo a

paciência com os filhos e o cônjuge, essas são algumas das indicações de que a MT precisa ser melhorada.

Em idosos, a MT é fundamental para participar ativamente de discussões em grupos, para realizar as atividades planejadas, organizar materiais e atividades, gerenciar transações financeiras importantes (RALPH, 2013). Caso ocorra distração frequente, esquecimento, perda de vista do tema de uma conversa, perda de objetos com frequência como os óculos, o telefone celular, as chaves, etc., esses são sinais de que a MT está falhando e precisa de reforço.

Sabe-se que muitos fatores podem estar influenciando os comportamentos aqui apresentados e, na maioria das vezes, são dados diferentes diagnósticos (dependendo da faixa etária), e poucas são as vezes em que se relacionam tais comportamentos a problemas de MT. Mas, de acordo com as novas pesquisas voltadas para a plasticidade cerebral, os estudos da memória ganharam mais visibilidade e de acordo com as novas avaliações propostas, a MT interfere em todos esses comportamentos.

#### **4 | A AVALIAÇÃO DA MEMÓRIA DE TRABALHO**

Para avaliar a MT, Alloway e colaboradores (2008) desenvolveram uma bateria denominada de AWMA, teste Escala de Avaliação da Memória de Trabalho com a sigla em inglês - WMRS (ALLOWAY; GATHERCOLE; KIRKWOOD, 2008) (Existem outros testes e outras baterias, mas esta é adaptada para crianças e ambientes escolares; por isso, consideramos adequada para nossos estudos, que têm como objetivo trabalhar com crianças em ambientes escolares). Esse teste é composto por 20 atividades, que, desenvolvidas conjuntamente ou parcialmente, podem identificar problemas de comportamento. A bateria serve também para mostrar índices de habilidades de memória de trabalho. As medidas servem para diagnosticar as crianças que apresentam índices comportamentais e de memória de trabalho abaixo da média. É um teste simples, que pode ser aplicado por professores com pouco treinamento específico para aplicação, pois o intuito é instrumentalizar o professor que acompanha diariamente os estudantes.

No estudo de Holmes, Gathercole e colegas (2009), as crianças completaram sete subtestes da bateria citada, sendo quatro testes verbais (dois testes de palavras e dois testes de dígitos); dois testes visuoespaciais (matrizes e blocos); um teste de contagem e recordação. Os participantes também foram submetidos a testes cognitivos: Escala Wechsler Reduzida, que é um teste de inteligência que identifica outras dificuldades que interferem no processo de aprendizagem. Foram utilizados os subtestes de leitura básica (WORD; WECHSLER, 1993) e o subteste raciocínio matemático (WOND; WECHSLER, 1996), com o objetivo de não computar os dados das crianças que apresentassem baixos índices nesses testes, pois o que interessava era considerar apenas os índices das tarefas de MT.

Após a aplicação dos testes de MT, as crianças foram submetidas a um processo de treinamento com jogos computadorizados, cerca 35 minutos por dia, realizados na escola, por pelo menos 20 dias. As sessões foram organizadas e divididas a partir de um banco de 10 tarefas. Para cada encontro, as crianças tinham tarefas específicas, iniciando das mais simples para as mais complexas. Durante cinco dias consecutivos, realizavam as mesmas tarefas e, no sexto dia, uma nova tarefa era inserida, sendo que o grau de complexidade da nova tarefa era maior.

Cada tarefa de treinamento envolvia armazenamento temporário e manipulação de informações, sendo tarefas que exigiam manipulação de sequências visoespaciais ou verbais ou ambas ao mesmo tempo. Três tarefas envolviam armazenamento temporário de sequências de itens verbais orais e cartas. Duas das três tarefas envolviam também aspectos visuais, pois eles visualizavam as palavras e as cartas na tela do computador para, em seguida, decidirem e responderem. Havia duas tarefas específicas de informações visuoespaciais, ambas remetiam a uma série de lâmpadas que se ascendiam sucessivamente (em ordens e cores diferentes) na tela do computador, e a criança precisava lembrar a ordem correta e as cores apresentadas, clicando no local apropriado com o mouse. Havia também duas tarefas verbais, que envolviam sequências numéricas, sendo uma a ordem inversa e outra ordem direta dos números. Em uma a criança precisava repetir a sequência inversa dos números que ela ouvia em voz alta; em outra precisava digitar a ordem direta no teclado. Existiam ainda três tarefas que envolviam recordação imediata de objetos em movimento, uma série de informações visoespaciais que se moviam ao redor da tela durante um tempo de apresentação (semelhante a asteroides em movimento), e a criança precisava lembrar o local e a ordem em que apareciam.

Logo após o treinamento, foram realizados novamente os testes de memória e depois de seis meses novos testes de memória, similares aos primeiros, foram aplicados novamente. Em ambos os resultados foram melhores no grupo que recebeu o apoio pedagógico e o treinamento específico. O estudo foi realizado em duas escolas do norte da Inglaterra.

Outro estudo de Holmes, Dunning e colaboradores (2009), usando os mesmos procedimentos de Gathercole (2009) (testes de avaliação de MT, treinamento, reaplicação dos testes), também verificou uma melhoria nos índices de MT.

Outros estudos sobre MT em crianças com diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), realizados por Castellanos, Sonuga-Barke, Milham e Tannock, (2006); Martinussen e Tannock, (2006) e Bedard, Jain, Hogg-Johnson e Tannock, (2007), também apresentaram resultados positivos quanto à melhoria da memória de trabalho; entretanto, as crianças dessa amostra não passaram por treinamento como nos estudos anteriores, mas sim por um tratamento medicamentoso. O tratamento à base de metilfenidato ou anfetaminas, utilizado para reduzir os sintomas comportamentais do TDAH, teve efeito positivo e aumentou os índices de atividades que demandavam mais empenho do esboço visuoespacial da MT. Mas, mesmo com sujeitos portadores

de diagnóstico de TDAH, a intervenção comportamental não farmacológica tem sido utilizada com frequência, seguindo os princípios do programa Cogmed (2006), que propõe atividades que exigem armazenamento e manipulação de sequências verbais e/ou visuoespaciais, sendo modularizado de acordo com as características de cada sujeito.

Kramer e Erickson (2007) e Takaze (2005) apresentam resultados de pesquisas, em que, além dos benefícios gerais para a saúde corporal, os exercícios físicos utilizados também favorecem amplamente os processos cognitivos, em especial, os aspectos visuoespaciais da MT. Em Takaze (2005), temos alguns exemplos: a posição do levantador de vôlei exige do atleta um grande esforço de orientação visuoespacial e de memória de trabalho para lançar a bola no local e altura exatos, para que seu companheiro de time possa continuar o lance. Em um estudo sobre orientação espacial e memória de trabalho, Lepsien e colegas (2005) deram aos participantes a tarefa de memorizar estímulos coloridos em determinadas posições dentro de um quadrado de fundo branco, sendo depois apresentada uma nova configuração desses mesmos estímulos. Os resultados revelaram, através do imageamento cerebral de ressonância magnética funcional (fMRI), a ativação de diferentes áreas cerebrais - o córtex parietal posterior, a ínsula e córtex pré-frontal medial e lateral – durante a tarefa de memória de trabalho e orientação espacial. É possível que estas mesmas áreas sejam ativadas no levantador de vôlei durante sua performance, já que é alta a exigência do atleta em também ficar atento às posições e movimentações dos demais colegas para conseguir levantar a bola na posição correta. Além do exemplo de voleibol, são apresentados exemplos de jogadas de basquetebol, tênis, golfe, futebol, handebol, dentre outros. Mas o que vale ter as bases neurobiológicas inatas, se os atletas ou mesmo as crianças/adultos não recebem treinamentos adequados para melhorar seu desempenho? Um estudo recente mostrou que a memorização de detalhes em crianças de cinco anos é maior do que nos adultos, já que nessa faixa etária a criança ainda está mais atenta aos estímulos novos. Isso mostra que uma criança presta mais atenção aos estímulos visuais presentes nos objetos e ambiente do que o adulto. Se um técnico ou professor souber educar, ensinar e desenvolver essas capacidades cognitivas desde a tenra idade, é provável que o jovem estudante apresente desenvolvimento sensório-motor e visual muito acima daqueles que não receberam treinamento baseado na neurociência cognitiva e comportamental. Para Kramer e Erickson (2007), o exercício físico é acessível a todos os sujeitos, é de baixo custo e, na maioria das vezes, não exige alta tecnologia, salvo atletas da elite dos esportes.

Temos, portanto, duas perspectivas diferenciadas para tratar da melhoria da MT - uma mais específica e direcionada, outra mais ampla e aberta, que colabora e beneficia o corpo do sujeito como um todo. A primeira é mais fácil de ser controlada e verificada e, para a segunda, ainda estão sendo investigados métodos mais específicos para averiguar os benefícios; entretanto, tanto os estudos de Kramer e Erickson quanto os de Takaze apresentam resultados consistentes, comprovando os benefícios dos

exercícios físicos para a memória visuoespacial, que conseqüentemente melhora o desempenho nas tarefas acadêmicas de leitura e escrita.

## 5 | DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas de Gathercole e Alloway (2008), há em média quatro ou cinco alunos em uma sala de aula com trinta alunos que apresentam habilidades de MT reduzidas e, ao mesmo tempo, baixos rendimentos acadêmicos.

Os estudos citados, especialmente os de Gathercole e colaboradores, fornecem dados consistentes de que os déficits na MT e as dificuldades de aprendizagem associadas a eles podem ser minorados e, possivelmente, até mesmo superados, por meio de treinamento intensivo de adaptação ao longo de um período relativamente curto. Já os exercícios físicos, que também trazem benefícios, devem ser feitos durante toda a vida, mas quanto maior a intensidade e especificidade dos exercícios, maior o resultado em curto prazo.

A maioria das crianças que concluiu o programa de adaptação, envolvendo treinamento intensivo de 35 minutos por dia na escola, por pelo menos 20 dias, melhorou sua pontuação de MT substancialmente logo após o período dos exercícios e manteve os índices depois de 6 meses após o treinamento ter sido completado.

Em relação aos exercícios físicos, os resultados dos testes mostram que houve um aumento em algumas áreas cerebrais, especialmente o cerebelo. Desse modo, podemos inferir que as novas tecnologias digitais e os estudos das neurociências estão trazendo novas possibilidades na melhora do desempenho tanto em atividades acadêmicas específicas quanto físicas, reduzindo o tempo de treino/sessões.

As avaliações da MT, tanto dos sujeitos que foram treinados quanto dos que não foram submetidos aos treinos (grupo que recebeu tratamento com medicamentos), envolvem o armazenamento de material visuoespacial, ou simultaneamente manipulação e armazenamento de material visuoespacial e verbal. Todas as tarefas são controladas pelo executivo central (outro componente da MT), que, de acordo com Alloway e colaboradores (2006), Bayliss, Jarrold, (2014), Kane, Hambrick, Tuholski, Wilhelm, Payne e Engle (2004) é um componente de capacidade limitada, que controla a alocação de atenção em condições que exigem memória imediata.

É importante resaltar que a principal diferença entre o treinamento físico e o treinamento por tarefas específicas é que as tarefas específicas são direcionadas para habilidades de aprendizagem acadêmicas, e as físicas são mais gerais, como de localização no tempo e no espaço e de percepção. Uma das ressalvas, feita pelos pesquisadores Smith e Jonides (1997) e Baddeley, Gathercole e Papagno (1998), é que o treinamento não apresentou impacto significativo sobre o desempenho verbal especificamente (lobos pré-frontal e parietal), indicando, segundo os autores, que o controle de atenção está relacionado, mas não depende do desempenho e

do desenvolvimento dos aspectos verbais da MT. Esses resultados apontam para a mesma direção do estudo de Thompson, Hamilton, Cinza, Quinn, Mackin, Young e Ferrier (2006). Os autores afirmam que o armazenamento de material não verbal se dá no executivo central, mais especificamente no campo denominado de esboço visuoespacial análogo à alça fonológica, responsável pelos aspectos verbais.

Outro aspecto importante detectado pelos pesquisadores é que o programa de formação adaptativa não teve um resultado impactante em curto prazo, ou seja, os resultados dos testes de avaliação de MT, aplicados logo após a conclusão da formação, não mostraram aumento impactante nos índices de MT; entretanto, após seis meses do treinamento, quando realizada nova medição da MT, os que participaram do treinamento apresentaram uma melhora importante nos índices de MT e também um melhor desempenho acadêmico. Segundo os pesquisadores, isso não é surpreendente, pois, como qualquer suporte para melhoria da aprendizagem cognitiva, o resultado não é imediato; sempre é necessário um tempo de adaptação às novas realidades propostas.

Para os autores, o programa de treinamento da MT atinge o objetivo que se propõe, que é colaborar tanto para a melhoria da MT quanto para a melhoria, a curto e longo prazo, da vida escolar dos participantes.

Dadas as complexidades das estruturas neurais e das capacidades cognitivas, ainda não é possível sustentar que o programa de treinamento adaptativo é o único responsável por promover todas as modificações observadas após sua aplicação, mas é possível observar ganhos tanto na melhoria da MT quanto dos rendimentos acadêmicos nos sujeitos que participam do estudo. Ainda é necessário ampliar os estudos sobre a plasticidade neuronal e os limites da MT, em longo prazo.

Outro benefício que o programa de treinamento pode promover é o autoconhecimento e o desenvolvimento de estratégias compensatórias melhorando os processos cognitivos pessoais para superar as dificuldades em algumas áreas do conhecimento. A maioria dos participantes do programa de treinamento, segundo Gathercole (2008), relata que depois de ter participado do treinamento conseguiu se concentrar mais nas atividades ou desafios que precisou enfrentar. Esse depoimento sugere que o treinamento de fato pode aumentar o foco de atenção e estimular o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que podem ser implementadas, de forma flexível, com benefícios generalizados em uma ampla gama de atividades que exigem mais demanda de memória de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALLOWAY, T.P. *Automated working memory assessment*. Oxford: Harcourt. 2007.

ALLOWAY, T. P. et al. The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children With Low Working Memory. *Child Development*, v. 80, n. 2, p. 606–621, mar/abr 2009.

- ALLOWAY, T.P.; GATHERCOLE, S.E.; PICKERING, S.J. Verbal and visuo-spatial short-term and working memory in children: are they separable? *Child Development*, v. 77, p.1698–1716, 2006.
- BADDELEY, A.D. *Working memory*. Oxford: Oxford University Press. 1986.
- BADDELEY, A.D. *Memória*. Arned. Porto Alegre. 2011.
- BADDELEY, A.D. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4, p. 417–423, 2000.
- BADDELEY, A.D.; GATHERCOLE, S.E.; PAPAGNO, C. The phonological loop as language learning device. *Psychology Review*, v. 105, p. 158–173, 1998.
- BADDELEY, A.D.; HITCH, G.J. Working memory. In: BOWER, G.H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, v. 8. New York: Academic Press, 1974. p. 47–89.
- BAYLISS, D. M., & JARROLD, C. How quickly they forget: The relationship between forgetting and working memory performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 41(1), p. 163- 177. 2014 DOI: 10.1037/a0037429. Disponível em: [https://research-information.bristol.ac.uk/files/33621773/MS2012\\_0048R\\_R.pdf](https://research-information.bristol.ac.uk/files/33621773/MS2012_0048R_R.pdf) . Acesso em jan 2018
- BUONOMANO, D.V.; MERZENICH, M.M. Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annu. Rev. Neurosci*, v. 21, p.149–186, 1998.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, p. 671–681, 2004.
- CAMPBELL, T.; DOLLAGHAN, C.; NEEDLEMAN, H.; JANOSKY, J. Reducing bias in language assessment: processing dependent measures. *Journal of Speech, Hearing and Language Research*, v. 40, p. 519–525, 1997.
- COWAN, N. *Working memory capacity*. New York: Psychology Press. 2005.
- ENGLE, R.W.; KANE, M.J.; TUHOLSKI, S.W. Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence and functions of the prefrontal cortex. In: MIYAKE, A.; SHAH, P. (Ed.). *Models of working memory*. London: Cambridge University Press. 1999. p. 102–134.
- ERICSSON, K. A.; CHASE, W. G.; FALON, S. *Acquisition of a memory skill*. *Science*, v. 208, p. 1181-1182. 1980.
- GATHERCOLE, S.E.; ALLOWAY, T.P. *Working memory and learning: A teacher's guide*. London: Sage Publications, 2008.
- GATHERCOLE, S.E.; ALLOWAY, T.P.; WILLIS, C.; ADAMS, A. Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 93, p. 265–281, 2006.
- GATHERCOLE, S.E.; BROWN, L; PICKERING, S.J. Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of National Curriculum attainment levels. *Educational Psychology*, v. 70, p. 177–194, 2003.
- GATHERCOLE, S.E.; PICKERING, S.J. Assessment of working memory in six- and seven-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, p. 377–390, 2000.
- GEARY, D.C.; HOARD, M.K.; BYRD-CRAVEN, J.; DE SOTO, M.C. Strategy choices in simple

and complex addition: contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 88, p. 121–151, 2004.

HOLMES, J. et al. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Dev. Sci.* v. 12, p. 9–15, 2009.

HOLMES, J. et al. Working memory deficits can be overcome: impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Appl. Cogn. Psychol.*, v. 12, p. 9–15, 2009.

HOLMES, J.; GATHERCOLE, S.E.; & DUNNING, D.L. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, v. 12(4), p. 9-15. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4f8e/5073aac701fb2fea53ab86f74c2a1487e68d.pdf>. Acesso em jan 2018.

KANE, M.J.; BROWN, L.H.; MCVAY, J.C.; SILVIA, P.J.; MYIN-GERMEYS, I.; KWAPIL, T.R. For whom the mind wanders, and when: an experience sampling study of working memory and executive control in everyday life. *Psychological Science*, v. 18, p. 614–621, 2007.

KANE, M.J.; ENGLE, R.W. The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: an individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, v. 9, p. 637–671, 2002.

KRAMER; ERICKSON. Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Cognitive Sciences* v.11 No.8. 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a4d6/cec439d2f8dde4710feac88c863829b12063.pdf>. Acesso jan 2018.

KLINGBERG, T. Training and plasticity of working Memory. 1364-6613. 2010 doi:10.1016/j.tics.2010.05.002. *Cognitive Sciences*, v.14, p. 317–324, 2010.

LEPSIEN, J. ; GRIFFIN, I.C.; DEVLIN, J.T.; NOBRE, A.C. Directing spatial attention in mental representations: Interactions between attentional orienting and workingmemory load. *NeuroImage*, v. 26, n. 3, p.733-43, 2005.

RALPH, K. *Cogmed Working Memory Training. Version 1.3*. Pearson Clinical Assessment. 2013. Disponível em: <http://www.cogmed.com/published-research>. Acesso em: dez. 2013.

SWANSON, H.L.; SACHSE-LEE, C. Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: both executive and phonological processes are important. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 79, p. 294–321, 2001.

TAKASE, E. Neurociência do esporte e do exercício. *Neurociência*, v.2, n. 5, p. 1-7, set-out de 2005. Disponível em: <http://www.educacaocerebral.com/soft/takase.pdf> . Acesso dez 2013

WECHSLER, D. The Psychological Corporation. *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence Manual*. San Antonio: Psychological Corporation, 1999.

## A VOZ DO SILÊNCIO: REGISTRO DE LÍNGUAS ESLAVAS EM CEMITÉRIOS NO INTERIOR DO PARANÁ

**Luciane Trennephol Da Costa**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-  
OESTE – UNICENTRO  
IRATI, PARANÁ

**RESUMO:** Neste estudo, analisamos registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas, polonês e ucraniano, faladas no interior do Paraná, relacionando-os à identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos. A imigração eslava foi forte no estado e sua cultura manifesta-se na culinária, arquitetura, rituais religiosos e no uso linguístico. Em face da inevitabilidade da morte e de sua não aceitação, os cemitérios são lugares privilegiados de manifestação da individualidade e subjetividade humana. Os dados pertencem a um arquivo iconográfico montado para esta pesquisa e a análise baseia-se na perspectiva de esquema de Droogers (2008) e nos conceitos de ideologia e palavra na perspectiva bakhtiniana. Os dados analisados demonstram que os túmulos são concretizações dos esquemas étnico e religioso com forte identidade eslava.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cemitérios, Cultura Eslava, Identidade, Língua Polonesa, Língua Ucraniana.

**ABSTRACT:** Linguistic registers in Slavic languages, such as Polish and Ukrainian, on

tombstones and graves are analyzed. The languages, spoken in the interior of the state of Paraná, Brazil, are related to the ethnic identity of the descendants of Slavic immigrants. Immigration of Slavic populations was strong in the state and its culture is manifest in food, architecture, religious rites and languages. Due to the unavoidability of death and its non-acceptance, cemeteries are chosen places to manifest one's individuality and human subjectivity. Data belong to an iconographic file prepared for current research. Analysis is based on Droogers's scheme (2008) and on Bakhtin's concepts of ideology and word. Data analyzed demonstrate that the tombstones are the materialization of ethnic and religious schemes with deep Slavic identity.

**KEYWORDS:** Cemeteries. Slavic Culture. Identity. Polish. Ukrainian.

### 1 | INTRODUÇÃO

Como parte da cultura humana, os cemitérios têm sido objeto de estudos variados que ora versam acerca das obras artísticas existentes neles (FERNANDES, 2017), ora acerca das representações da morte expressas neles (STEYER, 2008). Neste trabalho, vamos discutir algumas leituras possíveis de lápides e túmulos de descendentes eslavos, poloneses e

ucranianos, no interior do Paraná. A partir dos registros escritos em túmulos e lápides, analisaremos alguns aspectos linguísticos e a representação da identidade eslava refletida nestes registros ancorados nos conceitos teóricos de esquema (DROOGERS, 2008) e de palavra e ideologia na perspectiva bakhtiana.

A região sudeste do Paraná concentra muitos descendentes de eslavos que vieram para o Brasil a partir da metade do século XIX para efetuar a colonização do interior do estado. No período compreendido entre 1889 e 1892, conhecido como “febre brasileira” (WACHOWICZ, 2002), milhares de colonos e proletários vieram para o Brasil. Antes do Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, promulgado por Getúlio Vargas, que proibiu o ensino *em* idioma estrangeiro, o ensino *de* idioma estrangeiro a menores de quatorze anos e estabeleceu que a publicação em idioma estrangeiro estava sujeita à autorização e registro prévios no Ministério da Justiça, existiam 167 escolas bilíngues polonês/português no Paraná e eram editados vários jornais em língua polonesa ( BIELENIN-LENCZOWSKA e STĄPOR, 2017) e também em língua ucraniana, o jornal Prácia é editado até hoje em Prudentópolis, município da região. Mesmo após o período de nacionalização e ajudados pelo relativo isolamento no interior do Paraná, os descendentes eslavos preservaram sua cultura. Esta é muito presente e expressa na arquitetura, na culinária, nos grupos folclóricos, nos rituais religiosos e nas línguas eslavas, polonês e ucraniano, faladas na região. Pesquisadores da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, objetivando mapear e investigar o patrimônio material e imaterial eslavo na região de abrangência da universidade, constituíram o Programa Permanente de Extensão Núcleo de Estudos Eslavos – NEES. Dentre as muitas ações do NEES, está a criação de um banco de dados de fala eslava, o VARLINFE, nos moldes da sociolinguística quantitativa laboviana (GÄRTNER e COSTA, 2017). O Varlinfe propicia investigações acerca do português brasileiro falado no Paraná e das possíveis contribuições das línguas eslavas para sua constituição. Atualmente, o acervo do banco possui entrevistas sociolinguísticas de descendentes eslavos de sete cidades: Cruz Machado, Irati, Ivaí, Mallet, Prudentópolis, Rebouças e Rio Azul. Dentre os dados do Varlinfe, destaca-se o registro de muitos descendentes que têm, ainda hoje, a língua eslava, polonês e ucraniano, como primeira língua e o fato de que muitos falantes são bilíngues, falam português e polonês ou ucraniano, e até trilingues, falam português, polonês e ucraniano (COSTA E LOREGIAN-PENKAL, 2015).

Os rituais religiosos como missas, casamentos e funerais são uma parte importante e ativa da cultura eslava dos descendentes, sendo proferidos em língua polonesa ou ucraniana. Apesar disto, de haver celebrações religiosas e falantes de línguas eslavas no interior do Paraná, tais línguas sofrem e participam do silenciamento do multilinguismo brasileiro. País com 270 línguas vivas, sendo destas 219 línguas indígenas e 51 línguas de imigração, mas que conforme Oliveira e Altenhofen (2011, p. 193): “Não obstante essa constatação, domina a imagem de país monolíngue, de proporções continentais, onde se fala supostamente uma única e homogênea

variedade do português”.

Neste texto, vamos observar como a identidade eslava expressa-se no ritual religioso específico da morte. Os cemitérios são espaços de preservação da memória individual e coletiva, são verdadeiros museus a céu aberto nos rincões do Brasil e do Paraná. E a situação de abandono que geralmente encontramos neles reflete a situação das línguas eslavas faladas no interior do Paraná. Elas existem, ainda são a primeira língua de muitos descendentes, são utilizadas em contextos familiares e religiosos; mas não pouco legitimadas socialmente e não têm quase nenhum investimento. Estão lá, mas de certa forma são invisíveis ao poder público e à história linguística brasileira. As lápides de concreto estão lá, mas são como um concreto invisível, pois ninguém as vê. Seguindo com a metáfora sensorial, ninguém as vê, mas as lápides falam e neste texto vamos *ouvir* um pouco do que elas têm a nos dizer.

## 2 | OS CEMITÉRIOS E A IDENTIDADE ESLAVA

O mistério da morte é a fatalidade inexorável ao ser humano e todas as culturas têm seus rituais específicos para esse momento. Seguimos aqui Morin e consideramos os cemitérios *locus* privilegiado de marcas identitárias que revelam o intuito e o desespero do ser humano em conservar sua individualidade e identidade mesmo depois da morte. Essas marcas podem concretizarem-se em linguagem visual através de fotos, por exemplo, e em linguagem verbal através de epígrafes nos túmulos.

Morin (1988, p.88) em extenso tratado acerca da morte, considera a linguagem como um elo entre o animal e o antropológico no homem. Para ele, a linguagem serve à comunicação, mas também humaniza o animal humano:

A linguagem não vai somente permitir a cultura e a comunicação, isto é, a sociedade. Vai participar no grande processo antropológico de intercâmbios entre o homem e o mundo, de acordo com o duplo movimento de cosmomorfização do humano e de antropomorfização da natureza.

A linguagem nomeia o mundo natural e o mundo das ideias e emoções humanas, portanto ela evoca estados subjetivos e pode veicular toda a afetividade humana. Ao permitir os intercâmbios cosmoantropomórficos, a linguagem afirma a individualidade do locutor (MORIN, op. cit., p. 89). Se a linguagem para Morin permite a expressão da individualidade, a morte é um trauma que instaura o triplo dado antropológico: a consciência humana da morte, o traumatismo da morte, vivenciado na ausência de entes queridos e na ciência da finitude da vida, e, por terceiro, a crença na imortalidade, segurança garantida pelos rituais religiosos. Conforme Steyer (2008, p.62), quando o homem passa a ter consciência da morte e de sua inevitabilidade, fica traumatizado por não querer perder sua individualidade. Para este autor, ao negar a morte, acreditando na ressurreição ou reencarnação, o homem nega a si mesmo e a sua condição de humano. Ao estudar variadas representações e manifestações antropológicas da morte em alguns cemitérios do Rio Grande do Sul, como fotografias,

estátuas e mausoléus, o referido autor chega à conclusão de que essas manifestações concretizam a tendência humana de negar a morte como o aniquilamento total da existência. Para o autor, o que se aceita é a morte como transcendência, como ponte para um outro mundo, daí a preservação das características individuais de cada um. E para carregar à imortalidade, as pessoas querem apenas as virtudes, as qualidades:

E este é um ponto interessante: as características particulares que todos pretendem infinitas são as virtudes, as boas recordações; tudo de ruim que o finado tinha realmente morreu. Acabou definitivamente. O homem não deseja que seus fracassos e limitações, inerentes a qualquer ser humano, sejam imortais. Ele quer exaltar suas qualidades, que para sempre deverão continuar vivas. (Steyer, 2008, p. 89)

Desta forma, o túmulo revela-se um marco identitário da pessoa na cultura humana, sua forma, características e linguagem refletem a individualidade que carnalmente ali se encerra. Mas que, no campo religioso, continuará em outra dimensão. Os rituais religiosos são importantes refúgios de segurança para o homem ante o fenômeno da morte. Droogers (2008) ao estudar o caso dos imigrantes luteranos da Pomerânea na cidade de Santa Maria do Jetibá, no Espírito Santo, ressalta a relação entre religião, identidade e segurança ontológica. O autor utiliza como arcabouço teórico em sua análise o conceito de *esquema* criado na antropologia cognitiva de abordagem conexionista (Bloch, 1998; D'Andrade, 1995; Strauss e Quinn, 1997 apud Droogers, 2008). Segundo o autor, essa abordagem enfatiza o papel das conexões físicas entre neurônios no cérebro, formando os esquemas. Estes são definidos como redes de elementos cognitivos que representam conceitos armazenados na memória:

Os esquemas podem ser entendidos como diminutos cenários (ou enredos ou protótipos ou modelos) culturalmente aceitas, para, ou de, determinada ação, pensamento, emoção ou sensação. Eles tornam a vida previsível, e, por isso, segura. No entanto, em caso de insegurança crescente eles também permitem flexibilidade e adaptação na interação entre pessoas, ajudando a superar uma experiência social ou pessoal de crise (DROOGERS, 2008, p. 14).

Baseados na experiência física, os esquemas são maleáveis e podem modificarem-se e acomodarem-se à novas realidades, mas sua relativa estabilidade garante segurança. E principalmente os esquemas étnicos e religiosos são refúgios de segurança ontológica e de identidade. Para o referido autor, o caso dos imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá mostra como dois repertórios de esquemas diferentes, um étnico alemão e um religioso luterano, podem ser reunidos para fortalecer um ao outro (DROOGERS, op. cit., p. 38).

A manutenção das línguas eslavas, e seus registros escritos em túmulos aqui analisados, são parte importante da identidade dessas comunidades no interior do Paraná. Conforme Bakhtin, a palavra é “o fenômeno ideológico por excelência... é o modo mais puro e sensível de relação social.” (2006, p. 36). Um século de vivência no Brasil arrefeceu o vigor do polonês e do ucraniano no interior do Paraná, mas ainda os falantes mantêm as línguas e a cultura eslava. Consideramos aqui o valor da palavra não apenas como item lexical cuja escolha revela valores ideológicos, mas como um

modo de experienciar e representar a realidade calcada na ideologia:

O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias.” (BAKHTIN, 2006, p.36)

As comunidades de descendentes eslavos ao praticar as línguas eslavas em suas interações familiares e em seus rituais religiosos, estão escolhendo vivenciar estas práticas em polonês ou ucraniano, vivendo num país que tem o português como língua oficial e cuja população majoritariamente fala apenas a língua portuguesa. Estes falantes marcam sua identidade, distinguindo-a dos demais no entorno. Conforme Stella (2010, p. 178) “A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva.”.

### 3 | O CONCRETO INVISÍVEL

As fotografias apresentadas neste texto são parte de um acervo iconográfico montado para esta pesquisa em saídas a campo. Seguimos a análise de Droogers (2008) e analisamos alguns cemitérios de descendentes eslavos no interior do Paraná, considerando os túmulos neles existentes como concretizações de seus esquemas étnicos e religiosos.

Considerando as abordagens teóricas da seção anterior, os cemitérios são espaços físicos cujas informações presentes nos túmulos através da imagem ou da escrita revelam valores importantes sobre a religiosidade e a identidade étnica. Para Von Borstel e Martiny (2011), pelos símbolos icônicos e pela escrita as pessoas narram-se na sua ancestralidade e identidade:

De acordo com a forma escrita nas lápides, a morte pode assumir um papel de marcador religioso, cultural e étnico, pois não apenas sua cultura material aponta aspectos da religiosidade, mas também os símbolos e ritos fúnebres e os necrológicos demonstram a vinculação dos familiares, pelas suas atitudes religiosas, pelas crenças e mesmo pelas suas superstições de uma forma de familiaridade a sua identidade de origem étnica/cultural.

(VON BORSTEL e MARTINY, 2011, p.12)

Além do intenso uso oral em rituais religiosos e contextos familiares, os esquemas religiosos dos descendentes eslavos são marcados por registros escritos variados. Na Figura 1, podemos observar a entrada do cemitério de Prudentópolis com escrita primeiro em ucraniano e depois em português. Nos registros escritos, geralmente aparece primeiro a língua eslava e após o registro em português. Ou seja, a *tradução* é em português. Na Figura 2, cartaz na igreja antiga do Rio do Banho, localidade dos primeiros imigrantes poloneses em Cruz Machado.



FIGURA 1 – Entrada do cemitério de Prudentópolis



FIGURA 2 – Cartaz na igreja antiga de Rio do Banho

Essa igreja é a originalmente construída pelos imigrantes em 1911. Os descendentes ergueram uma nova, mas fizeram questão de conservar a construção original, como podemos observar na Figura 3.



FIGURA 3 – Igrejas na localidade de Rio do Banho

Na mesma comunidade, ainda sobrevivem os túmulos dos primeiros imigrantes vítimas da febre tifoide que dizimou muitas famílias. Os túmulos não têm identificação e provavelmente são valas comuns de vários cadáveres. As condições precárias, sem condições de higiene e amontoados em pequenos casebres, nas quais viviam os imigrantes poloneses nos tempos da chegada no Brasil (GLUCHOWSKI, 2005) são tidas como um dos fatores para o desencadear da febre na localidade. Nas Figuras 4 e 5, podemos observar esses túmulos centenários.



FIGURA 4 – Cemitério do Rio do Banho



FIGURA 5- Túmulo de um imigrante polonês no cemitério do Rio do Banho

Uma peculiaridade dos cemitérios da região investigada é uma espécie de cerca ao redor do túmulo. O material da cerca varia: madeira ou ferro, e a cerca é construída em covas, como podemos observar na Figura 6 e mesmo em túmulos de laje. O mesmo costume é registrado no cemitério mais antigo de Varsóvia, na Polônia, o *Darczyncy Cmentarza Powązkowskiego* com túmulos da mesma época da colonização, como podemos observar nas Figuras 7 e 8.



FIGURA 6 – Cova com cerca no cemitério do Rio do banho



FIGURA 7 – Túmulos com cerca no *Darczyncy Cmentarza Powązkowskiego* em Varsóvia, na Polônia



FIGURA 8 – Túmulo com cercado de madeira no *Darczyncy Cmentarza Powązkowskiego* em Varsóvia, na Polônia

Como referimos na seção anterior, conforme Steyer (2008), e, face da morte as pessoas querem preservar sua individualidade e seus bons valores e virtudes. Também seu matrimônio, visto que muito túmulos são conjugados acolhendo um casal. Nas Figuras 9 e 10 (em detalhe) podemos observar um túmulo de casal na cidade de Rio Azul.



FIGURA 9 – Túmulo de casal em Rio Azul



FIGURA 10 – Detalhe do túmulo da Figura 9

Na Figura 11, também observamos um túmulo de casal localizado no cemitério de Prudentópolis com escrita em ucraniano com data mais recente, 1979. Na última linha, a inscrição em português.



FIGURA 11 – Túmulo de casal em Prudentópolis



FIGURA 12 – Cruz centenária no cemitério de Rio azul

Na figura 12, vemos uma cruz centenária, encontrada ao lado do túmulo reformado em Rio Azul. O túmulo foi reformado, mas a escrita em língua polonesa manteve-se, como pode ser observado na Figura 13. O adjetivo *zmarły*; que em polonês significa falecida, morta; está registrado como *zmarra* forma não encontrada nas declinações do adjetivo no polonês. Muitos registros não seguem a forma ortográfica padrão da língua polonesa. A representatividade dos registros linguísticos nos túmulos é intensificada se levarmos em conta que os imigrantes era em sua maioria analfabetos: “Entretanto, na sua maioria, os imigrantes eram camponeses pobres e atrasados.” (WACHOWICZ, 2002, P.19). E mesmo assim, com pouco contato com a língua escrita, faziam questão de mantê-la nos túmulos.



FIGURA 13 – Túmulo reformado com manutenção da língua polonesa

Mesmo com a constância da manutenção do esquema religioso entre os descendentes dos imigrantes eslavos no interior do Paraná, em ritos religiosos como missas e funerais e aqui ilustrada com os registros linguísticos em túmulos; como vimos na seção anterior, os esquemas são maleáveis e modificáveis conforme as experiências vividas. Na Figura 14, podemos observar um túmulo de casal, no cemitério de Prudentópolis, no qual o registro do marido, falecido em 1968, foi escrito em língua ucraniana. Já o registro da morte da esposa, falecida em 2005, foi feito em português.



FIGURA 14 – Túmulo de casal em Prudentópolis

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos registros de língua eslavas em cemitérios do interior do Paraná, região sudoeste, e discutimos as marcas identitárias existentes neles. Os túmulos analisados mostram a identidade eslava na língua, pois mesmo entre imigrantes e descendentes pouco letrados existia o esforço para o registro em língua eslava. O esquema religioso é pautado também pela manutenção de práticas como a cerca ao redor do túmulo. Mesmo com as políticas linguísticas coibidoras como o Decreto 406 e a ausência de incentivo e pouca legitimidade social das línguas eslavas, a identidade se mantém. Há também uma forte relação entre os esquemas religiosos e étnicos, característica de imigrantes europeus no século XIX.

Os cemitérios centenários espalhados pela região são museus a céu aberto em plena deteriorização e materializam o plurilinguismo existente no Brasil. Nossa pesquisa e sua socialização, bem como outras, pode contribuir para desmistificar a imagem monolinguista brasileira e registrar a presença de outras línguas faladas no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BELLANO, H. R. (org.) **Cemitérios do Rio Grande do Sul: Arte, Sociedade e Ideologia**. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

BIELININ-LENCZOWSKA, K. e STĄPOR, I. Language as cultural heritage. Linguistic practices of the descendants of Poles in Southern Brazil. In: **Revista Del CESLA**. Nº 20, p. 39-56, 2017.

COSTA, L. T. e LOREGIAN-PENKAL, L. “A coleta de dados do banco VARLINFE – variação linguística de fala eslava: peculiaridades e características.” In: **Revista Conexão UEPG**. v. 11, n. 1, 2015. Págs. 100-110.

DROOGERS, A. Religião, Identidade e Segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia no Espírito Santo (1880-2005). In: **Religião e Sociedade**. 28(1), p. 13-41, 2008.

FERNANDES, R. de S. B. Da “representação do ausente”: corporeidade em arte tumular de cemitério de Coimbra, Portugal. In: **Revista Interfaces**. V. 8, p. 116-126, 2017, Edição Especial.

GÄRTNER, M. e COSTA, L.T. Charakterystyka kultury słowiańskiej w interiorze stanu Paraná w Brazylii. In: **Polacy i ich potomkowie w Ameryce Łacińskiej**. Gdynia: Muzeum Emigracji, p. 109-120, 2017.

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

MORIN, E. **O homem e a morte**. 2. ed. Tradução de João G. Boto e Adelino dos S. Rodrigues. Portugal: Publicações Europa-América, 1988.

OLIVEIRA, G.M. de e ALTENHOFEN, C. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e sociedade. In: **Os Contatos Linguísticos no Brasil**. MELLO, H., ALTENHOFEN, C. e RASO, T. (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

STEYER, F. A. Representações e manifestações antropológicas da morte em alguns cemitérios do Rio Grande do Sul. In: **Cemitérios do Rio Grande do Sul: Arte, Sociedade e Ideologia**. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

VON BORSTEL, Clarice Nadir e MARTINY, Franciele Maria. A religiosidade e a escrita alemã em lápides do cemitério. In: **Anais do I Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano e X Seminário Nacional de Literatura, História e Memória**. Cascavel, Paraná. 2011.

WACHOWICZ, R. C. **As Escolas da Colonização Polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

## A TRADUÇÃO DAS ONOMATOPEIAS EM *SANZOKU NO MUSUME, RONJA*: MUITO ALÉM DO TIC-TAC

**Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado**

Universidade Federal de Santa Catarina - CCE/  
DLLE  
Florianópolis, SC

**Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão**

Universidade Federal de Santa Catarina - CCE/  
DLLE  
Florianópolis, SC

**RESUMO:** A proposta desta pesquisa foi averiguar questões inseridas no âmbito da dublagem/legendagem que surgiram em consequência do processo de tradução audiovisual do objeto deste estudo, i.e., o filme de animação japonês *Sanzoku no musume, Ronja*, do diretor japonês Goro Miyazaki. Este trabalho foi desenvolvido sob os princípios da Teoria Funcionalista postulada por Christiane Nord (2012), bem como da Tradução Audiovisual, teorizada por Díaz Cintas (2009). O foco principal trata da questão da tradução interlinguística de onomatopeias, visando a aprofundar conhecimentos da tradução das línguas envolvidas, a saber: o japonês, o inglês e o português, com o objetivo de analisar as escolhas feitas pelos tradutores/legendadores para a tradução das onomatopeias selecionadas em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Funcionalista; Tradução Audiovisual; Onomatopeia.

### TRANSLATION OF ONOMATOPOEIAS IN *SANZOKU NO MUSUME, RONJA*: BEYOND THE TICK-TOCK

**ABSTRACT:** The main purpose of the present work was to investigate some of the questions related to the dubbing/subtitling scope, which appeared as a result of the process of audiovisual translation of the Japanese animation film *Sanzoku no musume, Ronja*, by Japanese director Goro Miyazaki. The theoretical support was based on the principles of Functionalist Approach proposed by Christiane Nord (2012), as well as the Audio-visual Translation, theorized by Díaz Cintas (2009). The question of interlingual translation of onomatopoeia is specifically examined in order to expand the knowledge concerning to the translation of the languages involved, i.e. Japanese, English and Portuguese, with the intention of analyzing the choices made by translators/subtitlers when translating the selected onomatopoeias.

**KEYWORDS:** Functionalist Approach; Audio-visual Translation; Onomatopoeia.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar o resultado de uma pesquisa cujo propósito foi averiguar questões que surgiram em decorrência

da tradução audiovisual do filme de animação japonês *Sanzoku no musume, Ronja*, do diretor japonês Goro Miyazaki, através de sua transcrição e tradução, visando a aprofundar os conhecimentos de tradução entre as línguas envolvidas (o japonês, o inglês e o português), e a prática de produzir comentários sobre processos tradutórios — neste caso, a tradução audiovisual (DÍAZ CINTAS, 2009; PETTIT, 2009).

No que diz respeito às diferenças e particularidades que fazem parte do contexto intercultural, propõe-se, através deste estudo, uma análise comparativa de idiossincrasias próprias a cada uma das culturas e a cada uma das línguas envolvidas no filme em questão, a saber: os idiomas japonês, como língua fonte (LF) — por se tratar da língua original do filme; a tradução audiovisual feita para as legendas do idioma inglês, a título de análise da tradução; bem como sugestões de tradução para idioma português, como língua alvo (LA).

Durante a pesquisa, para fins de análise, foram selecionadas vinte e seis (26) onomatopeias, entretanto, em virtude das limitações espaciais com vistas à publicação, optou-se por um recorte de discussões teóricas acerca de cinco (5) exemplos de expressões onomatopaicas do texto oral (áudio) no filme em japonês, comparando e verificando se essas onomatopeias foram traduzidas no texto escrito (legendas) na versão do filme em inglês, e quais foram as soluções tradutórias pelas quais o legendista optou.

O estudo apresenta também uma breve abordagem sobre os procedimentos técnicos envolvidos no processo de legendação e se estes, somados à participação subjetiva do tradutor enquanto primeiro intérprete ativo da obra fílmica, interferem na tradução intercultural do filme.

Para tanto, primeiramente as onomatopeias foram apresentadas em seu idioma original, o japonês, seguidas de suas respectivas transliterações em português; posteriormente, foi apresentada uma versão de tradução literal das onomatopeias em si para o português; foi apresentada a versão em língua inglesa apresentada na legenda da respectiva cena do filme, correspondente ao texto oral que, originalmente, continha a onomatopeia; e foram, por fim, apresentadas sugestões para a tradução do texto em português.

Cada excerto foi anexado às imagens extraídas do filme no momento em que as legendas eram exibidas em suas respectivas cenas. Desse modo, foi possível uma melhor visualização das diferenças pertinentes ao processo de legendação de cada idioma em questão.

Infelizmente, embora se tenha feito uma busca intensiva, não foi possível localizar nenhuma versão com legendas no idioma japonês. A veiculação feita pela produtora do filme em DVD somente o disponibilizou com áudio em japonês, e legendas em inglês, chinês e malaio. Por esta razão, foi preciso criar as legendas em japonês, o que foi feito por transcrição audiovisual a partir do filme, especialmente para esta pesquisa.

## 2 | O IDIOMA JAPONÊS E AS ONOMATOPEIAS

Trata-se de lugar comum a assertiva de que a tradução interlínguas não se refere à pura e simples transcodificação de vocábulos e expressões isoladas de um idioma para outro. Ela engloba uma série de outras condições e preceitos, principalmente quando os idiomas e as culturas envolvidas se encontram tão distantes entre si, como no caso das línguas orientais e ocidentais, ou, mais especificamente, as línguas japonesa e portuguesa.

A grande pluralidade de componentes de natureza linguística e cultural contidas, às vezes, em uma simples unidade lexical, constitui somente um dos vários desafios que se enfrenta ao trabalhar com tradução, tendo em vista que os contextos mais amplos se estendem muito além do léxico, acrescido do fato de ser hábito, por exemplo, na cultura japonesa, dizer o que se deseja, sem, no entanto, ser necessariamente claro e objetivo. Cabe, neste caso, aos interlocutores, a gestão das parcelas subjacentes à expressão propriamente dita, isto é, a compreensão do “não-enunciado”, normalmente do que chamamos de “contido nas entrelinhas”.

Uma grande dificuldade enfrentada pelo tradutor (legendista) se refere à numerosa quantidade de onomatopeias recorrentes na língua japonesa. Diferentemente do valor atribuído a este recurso estilístico nas línguas ocidentais, “as onomatopeias representam não somente sons gravados, mas uma forma de pensamento diferenciado entre o Ocidente e o Oriente” (LUYTEN, 2001-2002, p.177).

Pode-se dizer que as onomatopeias em português, e talvez no ocidente de modo mais amplo, são, de certa forma, consideradas como linguagem infantil, quase não integrando o linguajar adulto. Para os japoneses, no entanto, “não somente as onomatopeias, mas também a *mímesis* são parte integral da linguagem escrita e falada por um adulto e constituem um universo à parte dentro do idioma” (*ibid*, p.180).

Geralmente consideradas como um componente redundante, portanto dispensáveis, quando é necessário omitir parte do enunciado para que a legenda não ultrapasse o número de caracteres permitidos, seja por não serem entendidas como itens lexicais carregados de sentido e, por isso, relevantes, ou mesmo por não se tratarem de palavras facilmente identificáveis ou compreendidas pelo público-alvo (ALFARO DE CARVALHO, 2005), para um ouvinte ocidental talvez até fosse imperceptível sua exclusão da trama, já que dificilmente possuiriam tradução, mas para um espectador japonês, elas são parte integrante da narrativa, conferindo ritmo à mesma (TAKAHASHI, 2008).

No idioma japonês existem aproximadamente 1,2 mil onomatopeias, sendo que estas se apresentam sob a forma de giongo, cujos caracteres ideogramáticos (擬音語) significam respectivamente ‘imitar’, ‘som’ e ‘palavra’, dando assim o sentido de palavra que imita o som, ou seja, são as onomatopeias propriamente ditas; e há também o giseigo (擬声語: ‘imitar’, ‘voz’ e ‘palavra’), que seriam a representação de sons naturais. Além destas, há ainda outro tipo de reduplicação, a *mímesis*, definida

como “palavras que expressam, em termos descritivos e simbólicos, os estados ou condições de seres animados ou inanimados, assim como mudanças, fenômenos, movimentos, crescimentos de árvores e plantas na natureza” (LUYTEN, 2001-2002, p.181), ou em japonês, gitaigo (擬態語: ‘imitar’, ‘condição’ e ‘palavra’). Estas podem ainda ser utilizadas para descrever emoções ou sentimentos humanos, havendo situações em que representam ações e movimento e até mesmo silêncio e imobilidade (PEREIRA, 2001).

### 3 | TEORIA FUNCIONALISTA DA TRADUÇÃO

Dentre os princípios teóricos que nortearam esta pesquisa está a Teoria Funcionalista da Tradução, apresentada inicialmente por Reiss, Vermeer e Nord, cujo pressuposto principal centra na função comunicativa como fundamento sobre o qual sustentar todo e qualquer processo translativo. Essa vertente da tradução vem sendo bem acolhida nos Estudos da Tradução (ET), principalmente por contribuir para amainar a tensão que acompanha a premissa de que o tradutor deve, acima de tudo, se manter *fidel* ao texto original (aqui denominado Texto-Base), bem como por proporcionar uma maior autonomia em busca de soluções tradutórias, sempre tendo como base a função comunicativa em cada processo tradutório, podendo o tradutor, desta forma, objetivamente acrescentar ao texto traduzido (o Texto-Meta) “informações, explicações, notas de rodapé, ilustrações”, ou, ainda, fazer modificações de acordo com seu entendimento, como “adaptar e/ou excluir fragmentos de texto que [...] poderiam estorvar a compreensão de partes do texto meta ou do texto meta como um todo”, caso fossem mantidos como aparecem no texto base (DURÃO; DURÃO, 2016, p.32).

Sendo assim, tendo como objetivo maior o entendimento por parte do receptor do texto meta, as decisões tomadas pelo tradutor em sua prática tradutória podem e devem priorizar a eliminação de possíveis déficits informativos, que, eventualmente, possam impedir a compreensão textual (ibid, 2016).

### 4 | TRADUÇÃO AUDIOVISUAL E A LEGENDAÇÃO

A tradução audiovisual está relacionada com o cinema, a televisão e, também, com os produtos multimídia, normalmente direcionada a textos que sejam compostos por três componentes essenciais: um código visual, isto é, as imagens; um código oral, ou seja, as vozes; e também um código escrito. A tradução audiovisual engloba gêneros como drama, informação, publicitários, e de entretenimento (ALARCÓN & HINCAPIÉ, 2008).

Dentre as modalidades existentes no campo da tradução audiovisual, no Brasil, as mais conhecidas são a legendação; a dublagem; o *voice-over*; e, mais recentemente, também o *close caption*, sendo as duas primeiras modalidades as mais adotadas

em nossa cultura. Determinadas restrições envolvidas na compreensão por parte do espectador demandam significativa habilidade de leitura, bem como um certo esforço por parte do espectador, pois este deve ser capaz de processar as informações verbais escritas, expressas em aproximadamente 60 a 70 caracteres, exibidos em apenas duas linhas, durante aproximadamente 4 a 6 segundos, enquanto uma mesma cena, ou apenas um plano dela, se mantém exposta, ficando assim, submetidas a duas principais coerções: “a temporal, visto que devem se ajustar ao tempo de duração do áudio correspondente, e a espacial, pois ficam restritas a uma porção limitada da tela de exibição” (ALFARO DE CARVALHO, 2005, p. 77), normalmente à parte inferior. E para quem assiste a um filme legendado, todas essas informações – imagens, sons e textos –, competem, efetivamente, no processo de construção de sentido, exigindo-se uma assimilação de diversas fontes de dados, fornecidos de forma rápida e simultânea.

Por agregar aspectos técnicos como os acima citados, além de considerações linguísticas e mesmo extralinguísticas, a legendação acaba por tornar-se uma modalidade de tradução que apresenta elevado grau de complexidade. Nesse processo, quase sempre ignorado pelo telespectador, não é raro que expressões linguísticas, como, por exemplo, as onomatopeias originalmente citadas no filme, sejam contornadas ou arbitrariamente eliminadas na tradução das legendas.

A atividade tradutória que envolve a legendação de uma película fílmica inicia-se muito antes da criação/tradução das legendas em si, ou mesmo da transformação do texto verbo-oral na língua de partida – o idioma original –, para texto verbal escrito na língua de chegada – a legenda propriamente dita. Dados preliminares como o produto a ser estudado e sua natureza – se ficção ou não-ficção, longa ou curta-metragem, série, outros –, o gênero – drama, comédia, aventura, infantil, animação, educativo, documentário, outros –, produtores, diretor, língua(s) original(is) e da tradução, são de suma importância à análise da tradução audiovisual. Estas situações se devem, principalmente, aos objetivos e ao público-alvo da tradução, pois estes determinam o tipo de recursos técnicos e linguísticos empregados e os registros de linguagem permitidos.

Na tradução de material audiovisual como um filme, deve-se levar em consideração o fato de que este é feito para ser visto e ouvido, e sendo um filme estrangeiro e legendado, também deverá ser lido. Deste modo, as legendas devem ser breves, para que sejam inteiramente lidas, de forma simples e direta, ao mesmo tempo em que o texto oral é pronunciado. Elas não devem demandar atenção visual e cognitiva além do estritamente necessário, pois seu objetivo é facilitar a compreensão do que está sendo dito, sem, no entanto, desviar a atenção do espectador das imagens e dos sons.

## 5 | O FILME

Tanto a Literatura Infanto-Juvenil (LIJ) como a animação se viam, até bem pouco tempo, relegadas a um plano inferior se comparadas às grandes obras nacionais e

internacionais do cinema. Mas este panorama vem mudando sensivelmente, além de adquirir reconhecimento crítico, tendo em vista a inclusão da categoria longa-metragem de animação na premiação cinematográfica do Oscar, assim como a participação competitiva dessa categoria em diversos outros festivais internacionais de cinema.

Grande parte desse sucesso se deve, principalmente, à explosão de filmes de animação japonesa – os *anime* – distribuídos e exibidos em diversos países. Inicialmente estrelados por meninas bonitinhas com olhos grandes, vistos apenas como curiosidade cultural no Ocidente, o mercado de *anime* se tornou um dos recursos de exportação mais valiosos do Japão nos últimos anos. Incluído neste rol em constante expansão, estão os filmes do premiado diretor japonês Hayao Miyazaki. Seus filmes, além de grandes sucessos, falam para todas idades. Do mesmo modo, seu filho e sucessor, Gorō Miyazaki, vem obtendo grande reconhecimento no meio fílmico em âmbito internacional. Como é o caso com o filme dirigido por ele e co-produzido pelos Studios Ghibli, *Sanzoku no musume, Ronja* (山賊の娘ローニヤ), de 2014, ganhador dos prêmios Asian Television Awards – Best 2D Animated Programme (2015), e International Emmy Awards – Kids: Animation (2016), analisado nesta pesquisa.

*Sanzoku no musume, Ronja* ou, livremente, em português, *Ronja, a filha do ladrão*, foi um filme de animação, desenvolvido para se distribuído pela emissora de televisão japonesa NHK, composto por 26 episódios. A animação foi baseada em um livro da autora Astrid Lindgren, publicado em 1981, escrito originalmente em sueco e traduzido para mais de 40 idiomas (inclusive para o português europeu). Devido ao seu grande sucesso de venda, esse livro foi amplamente adaptado para o cinema e, igualmente, para peças teatrais e musicais.

## 6 | SELEÇÃO DAS ONOMATOPEIAS

A seguir apresentamos as onomatopeias que foram selecionadas para análise, e avaliamos quais foram as escolhas feitas pelo legendista ao realizar a tradução destas onomatopeias do idioma japonês para o inglês. Para uma melhor visualização, serão apresentadas, além do texto proveniente do áudio, de sua respectiva transliteração, seguida de sua tradução literal do excerto onomatopaico e da tradução efetivamente feita pelo tradutor em forma de legenda, também as imagens correspondentes, extraídas das respectivas cenas do filmes na versão legendada em inglês, e também uma versão adaptada com a legenda em idioma japonês, transcrito a partir do texto audiovisual, a fim de que seja possível um melhor cotejamento entre ambos.

### Onomatopeia 1:

Episódio 8 - Tempo: 08:24

<b>Áudio</b>	今ごろ俺たちの素晴らしい音楽に酔いしれて、そこやってすやすやお昼寝でもしているかもしれないぞ。
<b>Transliteração</b>	Ima goro oretachi no subarashii ongaku ni yoi shirete, soko yatte suya suya ohirune demo shiteiru kamoshirenai zo!
<b>Significado onomatopaico</b>	す や す や <i>suya suya</i> = Dormir tranquilamente.
<b>Legenda em Inglês</b>	Maybe they took a nap somewhere, after being intoxicated by our splendid music.



Em quaisquer idiomas, as onomatopeias sofrem limitações pela flexibilidade sonora da língua. Desta forma, mesmo que tentemos reproduzir um som com relativa semelhança, sua representação escrita se faz através de recursos do idioma do emissor, ainda que não constitua fonemas ou vocábulos próprios deste idioma. Assim sendo, o som de um ronco emitido pela boca de uma pessoa pode até ser imitado, todavia, sua representação escrita se apresentará na forma da onomatopeia “Zzz!”, como é o caso da onomatopeia utilizada neste excerto, que intenta uma representação sonora que ocorre, normalmente, quando se está dormindo すやすや *suya suya*. Embora exista em inglês (assim como em português) uma onomatopeia amplamente utilizada – *Zzz!*, principalmente nas histórias em quadrinhos, o legendista optou por omitir a expressão, e dizer, simplesmente, que os ladrões deveriam estar tirando uma soneca em algum lugar – “*they took a nap somewhere*”.

## Onomatopeia 2:

Episódio 9 - Tempo: 14:52

<b>Áudio</b>	なにをめそめそ言っているの。
<b>Transliteração</b>	<i>Nani wo mesomeso itteiru no.</i>
<b>Significado onomatopaico</b>	めそめそ <i>mesomeso</i> = <b>Choramingando</b>
<b>Legenda em Inglês</b>	<i>What are you moaning about.</i>



O efeito que se deseja alcançar com o emprego das onomatopeias pode ter um valor estilístico através da combinação e modulação de valores sonoros, que podem ser reforçados pelo uso de aliterações, ritmos, assonâncias e rimas; ou pode apresentar-se, igualmente, através de uma reduplicação que pode vir acompanhada, ou não, de uma alternância vocálica (AIZEN, 1972). As reduplicações mais comuns podem aparecer basicamente de quatro formas: (i) no início da palavra (ex: papai, vovô); no final da palavra (ex: chororô, trololó); com base verbal (ex: pula-pula, corre-corre); e em situações de baby-talk (ex: pepeta; dedera).

Foi o que aconteceu neste exemplo, já que a onomatopeia apresente uma reduplicação ao expressar um balbúcio, um murmúrio *めそめそ mesomeso*, porém neste caso, mais uma vez, o legendista optou por suprimir o efeito estilístico, mantendo somente a ideia que este representaria “*What are you moaning about.*”.

### Onomatopeia 3:

Episódio 10 - Tempo: 16:00

Áudio	よしよし。
Transliteração	<i>Yoshi yoshi</i>
Significado onomatopaico	よしよし <i>yoshi yoshi</i> = “Pronto, já passou.”
Legenda em Inglês	<i>There, there.</i>



Este é um caso em que se tenta reproduzir através da escrita um som emitido oralmente. Na tentativa de acalantar o bebê, a mãe o chacoalha de um lado para o

outro, enquanto diz よしよし *yoshi yoshi*. Em inglês, o tradutor optou por utilizar a expressão “*There, there*”, que em português não poderia ter uma tradução literal, senão causaria um “estranhamento”, uma falha na comunicação entre emissor e receptor.

Fica claro que um tradutor adepto ao uso exclusivo de dicionários bilíngues não seria capaz de realizar sua tarefa de forma apropriada, haja vista que nem sempre os significados apresentados pelos dicionários utilizados coadunam com o significado apresentado pela expressão, sequer com o contexto proposto. Sendo a intenção do orador a de acalmar, poderíamos dizer algo como: “Fique calmo, pronto, já passou...”, mas também é muito comum o uso oral de algo como “*Shh, shh...*”, não com o sentido de “cale-se”, mas sim com o sentido de fazer alguém ficar quieto.

#### Onomatopeia 4:

Episódio 11 - Tempo: 13:40

<b>Áudio</b>	山賊仕事していない時はすっすっと働くものよ！
<b>Transliteração</b>	<i>Sanzoku shigoto wo shiteinai toki wa, sussutto hataraku mono yo!</i>
<b>Significado onomatopaico</b>	すっすっと <i>sussutto</i> = Fazer algo rapidamente
<b>Legenda em Inglês</b>	<i>You should be working hard, even when you're not on the job!</i>



Neste exemplo, o original em japonês traz すっすっと *sussutto*, que traz a indicação de algo que deva ser feito tão rapidamente que produz um som imitando o vento em movimento em decorrência dessa rapidez, porém, diferentemente da língua japonesa, o uso da onomatopeia não é procedimento linguístico constante em outras línguas ocidentais, como no caso do inglês. O legendista poderia ter feito uso de algum recurso onomatopaico, uma vez que na língua inglesa temos similares como “*Zoom!*” – em português “*Zum!*”. Porém, sua escolha foi a eliminação da expressão original e o emprego de uma frase que extingue qualquer traço de expressão onomatopeica *You should be working hard*, o que pode até mesmo ter uma mesma conotação semântica,

entretanto, perde-se a sensação de algo feito de forma tão veloz que chega a produzir um som, como se o vento estivesse em movimento em decorrência dessa agilidade.

Em português, como uma possível opção, temos o culturema “vapt-vupt”, uma interjeição dicionarizada que surgiu em um programa humorístico e era utilizado por um personagem, que se inclinava em direção a uma das câmeras de transmissão, e fazia um movimento com as mãos que remete à rapidez, para avisar que haveria uma pausa ‘rápida’ para a apresentação dos comerciais dos patrocinadores, em geral, na fala: “Vou ali e já volto. É vapt-vupt” (DURÃO et al., 2017).

## Onomatopeia 5:

Episódio 17 - Tempo: 14:56

<b>Áudio</b>	それに、何も起こってはいないのに、ビクビクするのはまったくバカげたことさ。
<b>Transliteração</b>	<i>Sore ni, nani mo okotte wa inai noni, biku biku suruno wa mattaku bakageta koto sa.</i>
<b>Significado onomatopaico</b>	ビクビク <i>biku biku</i> = Estremecer, tremer de medo.
<b>Legenda em Inglês</b>	<i>And it's stupid to live in dread of something that hasn't even happened yet.</i>



Este exemplo é particularmente interessante pelo fato de que demonstra um *estado físico* que pode ser facilmente compreendido por nativos nipônicos. Isto só é possível graças ao emprego da onomatopeia *ビクビク biku biku*, que significa “ficar tremendo, estremecer”. É comum o fato de que a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, os gestos, os movimentos do corpo, etc, e sendo assim, há casos em que o tradutor necessita fazer uso da tradução intersemiótica para uma melhor compreensão contextual. Neste exemplo em questão, o legendista talvez pudesse ter adaptado alguma onomatopeia como “*Brrr!*”, ambas utilizadas em inglês e português, e que não somente representa um estado de frio, mas também de medo, porém, optou-se simplesmente por dizer: “*live in dread of something*”, ou “viver com medo de algo”, o que extingue qualquer traço de expressão onomatopeica.

## 7 | CONCLUSÃO

Dentre as 5 expressões onomatopaicas analisadas, constatou-se, sem dúvida, uma maior recorrência da estratégia da substituição, ou seja, a qual se faz a opção por substituir o recurso linguístico apresentado na origem por algum outro com sentido similar na tradução. Observa-se igualmente que por se tratar de um recurso estilístico ímpar, a tradução *stricto sensu* está, aqui, descartada, pois embora existam conteúdos textuais compartilhados em línguas e culturas diferentes, cada onomatopeia representa especificidades de sua própria língua, e traduzi-las, bem como reproduzi-las como no original, acarretaria um estranhamento na língua de chegada.

Durante todo este processo, os tradutores de uma produção audiovisual procuram, dentro de suas limitações, respeitar as especificações técnicas em todo o percurso de uma obra. Entretanto, na prática, nem sempre isso se torna possível, e deste modo, o tradutor há que fazer uso de toda sua habilidade e experiência técnica e linguística para encontrar as melhores soluções para os problemas que venham a surgir, além de sensibilidade suficiente para se aperceber destes problemas.

A tradução de filmes apresenta questões específicas, por implicar relações nas quais se operam, num primeiro instante, processos de transferência de texto oral para texto escrito, posteriormente, de texto escrito em língua-fonte para texto escrito em língua-alvo, além, naturalmente, das imbricações entre texto oral e as legendas com as orientações provenientes de componentes imagéticos de várias ordens (e.g., cores, formas, contrastes, efeitos de profundidade e movimento), que concomitantemente a outros traços fílmicos (e.g., sons, trilhas sonoras e mesmo as legendas), circunscreve a obra em um ambiente que poderíamos chamar de “polissemiótico” – designação que se refere aos diversos sistemas sígnicos presentes, de forma simultânea, em uma obra cinematográfica.

Embora de cada espectador provenha uma interpretação individual e pessoal dos elementos concatenados que, juntos, compõem a obra fílmica, esta pluralidade de informações pode incitar recepções variadas, pois ao mesmo tempo em que viria a enriquecer o leque das eventuais interpretações que emergem da parte do espectador, conduziria igualmente a uma variedade maior de possibilidades interpretativas por parte do tradutor que, ao contrário do primeiro, deverá fazer opções e assumir responsabilidades por suas traduções.

O profissional que trabalha com a legendação de filmes, ou com tradução de legendas, detém, de certo modo, a responsabilidade sobre uma parcela da primeira interpretação do original. Naturalmente, textos quando publicados – ou filmes quando lançados – passam a fazer parte do mundo daquele que os recebe.

Circunscrita neste ambiente, a onomatopeia se torna mais um dentre os vários “problemas de ordem linguística” que o legendista terá que experimentar. Deste modo, em se tratando de línguas bastante distintas, como é o caso do japonês e do inglês – bem como do português –, o legendista poderá encontrar muitas restrições

situadas no limiar entre tradução literal e tradução do sentido, entre equivalências e correspondências, bem como entre terminologias que variam em função do suporte teórico adotado.

Foi possível observar que língua e cultura são indissociáveis, logo, o trabalho do tradutor se desenvolverá não somente na esfera linguística, mas também sob a égide de aspectos culturais, tanto provindos da cultura-fonte, como da cultura-alvo. Deste modo, o trajeto de criação, percepção e compreensão de um enunciado onomatopaico tomará por base a experiência individual de cada um dos integrantes da tríade – autor, tradutor, espectador –, considerando-se seus contextos socioculturais.

No patamar atual em que se encontram os estudos da tradução, conclui-se parecer inquestionável o fato de o tradutor precisar dominar, de modo satisfatório ao exercício de suas funções, as línguas e culturas com as quais trabalha, sobretudo o espaço situado entre as duas margens. Sendo assim, a tradução, por sua vez, exerce o papel de veículo intercultural que possibilita algum tipo de compreensão entre culturas.

## REFERÊNCIAS

- AIZEN, N. Onomatopeias nas Histórias em Quadrinhos. In: Álvaro de Moya, **Shazam**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p.269-306.
- ALARCÓN, N.; HINCAPIÉ, N. **Aproximación a la traducción audiovisual, un caso**. Cátedra abierta en traductología, vol. 2, anos 3 e 4. Colombia, Universidad de Antioquia, 2008.
- ALFARO DE CARVALHO, C. **A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras – PUC-Rio, 157 f., 2005.
- DÍAZ CINTAS, J. **New Trends in Audiovisual Translation** (Topics in Translation). 1ª ed., Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
- DURÃO, A. B. A. B.; DURÃO, A. B. Conduzindo ao cenário onze conceitos da Teoria Funcionalista da tradução. Em: A. B. A. B. Durão; A. B. Durão; M. S. Seide, orgs. **De um cenário a outro: os bastidores de um Laboratório de Tradução**. Vol. 1. Cascavel: Ediunioeste, 2016. p. 31-44.
- DURÃO, A. B. A. B.; AZEVEDO, D. N. V.; ORGADO, G. T. M. R.; KOEPPEL, P. R. A tradução nos horizontes de um conto infantil (do Português ao Espanhol). In: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Aylton Barbieri Durão. (Org.). **De horizonte a horizonte: traduções comentadas**. 1 ed. Florianópolis: Editora Insular, 2017, v. 1, p. 33-81.
- LUYTEN, S. M. B. Onomatopeia e mímesis no mangá: a estética do som. In: **Revista USP**, São Paulo, nº. 52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p.176-188.
- NORD, C. **Texto Base – Texto Meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Trad.: Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. D. L., 2012.
- OITTINEN, R. **Translating for Children**. New York: Garland Publishing, 2000.
- PEREIRA, F. P. Pequeno estudo comparado das Onomatopeias das Línguas Portuguesa e Japonesa. In: **XII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e II Encontro de Estudos Japoneses**. Rio Grande de Sul: Gráfica UFRGS, 2001. p. 211-225.

PETTIT, Z. Connecting Cultures: Cultural Transfer in Subtitling and Dubbing. In: **New Trends in Audiovisual Translation** (Topics in Translation). 1<sup>a</sup> ed., Clevedon: Multilingual Matters, 2009. p.44-57.

SHAVIT, Z. **Poetics of Children's Literature**. Athens/London: The University of Georgia Press, 1986.

VENUTI, L. A invisibilidade do tradutor. Tradução de Carolina Alfaro de Carvalho. Revisão técnica de Paulo Henriques Britto e Maria Paula Frota - p.111-134. In: **Revista Palavra**, 3 – Dpt<sup>o</sup> Letras – PUC/RJ, 1996.

## AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES NOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA NA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS - PR

**Vanessa Makohin Costa Rosa**

UEPG - Prudentópolis – Paraná.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo discutir algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesas e ucranianas, lembrando que estas comunidades se destacam pelas marcas do processo migratório, que trouxe para a região descendentes de ucranianos. Cerca de 75% da população partilha práticas culturais e usos da língua ucraniana. Neste contexto de imigração, as escolas da região configuram-se como espaços de multilinguismo. Diante do exposto, torna-se necessário mobilizar o conceito de ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006). Como metodologia norteadora deste trabalho utilizou-se o método bibliográfico e a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada, visando a um enfoque discursivo (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004). Diante das análises das entrevistas, tem-se como resultado a preocupação voltada para o processo de alfabetização de crianças que tem como língua materna a língua ucraniana, pois se percebe que o município dispõe de pouca infraestrutura para atender essas crianças multilíngues (CESAR; CAVALCANTI, 2007), ainda mais ao

referir-se a questão de formação de professores para trabalhar com esta demanda de alunos. As ideologias linguísticas observadas nas entrevistas constituem as políticas linguísticas neste contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ideologia linguística; Língua Ucraniana; Multilinguismo; Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** The present work aims to discuss some linguistic ideologies present in Prudentópolis communities on the Portuguese and Ukrainian languages, noting that these communities stand out for the marks of the migratory process, which brought to the region descendants of Ukrainians. About 75% of the population shares cultural practices and uses of the Ukrainian language. In this context of immigration, the schools of the region are configured as multilingual spaces. In view of the above, it is necessary to mobilize the concept of linguistic ideologies (MOITA LOPES, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006). As a guiding methodology for this work, the bibliographic method and the qualitative research were used, using as an instrument the semi-structured interview, aiming at a discursive approach (Roche, Daher and Santanna, 2004). As a result of the analysis of the interviews, there is a concern about the literacy process of children whose mother tongue is the Ukrainian

language, since it is perceived that the municipality has little infrastructure to serve these multilingual children (CESAR, CAVALCANTI, 2007), even more when referring to the issue of teacher training to work with this demand of students. The linguistic ideologies observed in the interviews constitute the linguistic policies in this context.

**KEYWORDS:** Linguistic ideology; Ukrainian Language; Multilingualism; Portuguese language.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar as ideologias linguísticas das línguas portuguesas e ucranianas, em comunidades de imigrantes ucranianos, na cidade de Prudentópolis-PR, que é conhecida como um pedacinho da Ucrânia no Brasil, seu povo é predominantemente formado por descendentes de ucranianos, cerca de 75 % da população partilham práticas culturais e linguísticas.

Neste ambiente de diversidade linguística e cultural torna-se necessário investigar as ideologias linguísticas presentes nas escolas em que descendentes de ucranianos estudam, nas comunidades bilíngues ou multilíngues “as identidades sociais e de gêneros e as identidades étnico-linguísticas estão em uma relação complexa, o que se evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português” (JUNG, 2009, p. 89).

Em Prudentópolis, a língua falada no interior da sala de aula é a língua portuguesa, percebe-se que o aluno que adentra neste ambiente cuja língua materna não é a portuguesa sente que sua identidade linguística e cultural é deixada em segundo plano, já que na escola ele é obrigado a falar somente o português.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é compreender quais são as ideologias linguísticas que estão presentes em sala de aula, assim, é relevante investigar quais são as atitudes dos educadores frente a esse aluno multilíngue? Quais são as ideologias linguísticas presentes em Prudentópolis sobre as línguas portuguesa e ucraniana? Para possíveis respostas a essas questões, torna-se relevante uma pesquisa qualitativa seguida de uma entrevista semi-estruturada com uma educadora que trabalha na Secretária Municipal de Prudentópolis.

## 2 | HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO BRASIL

A imigração ucraniana ao Brasil ocorreu entre os anos 1895 e 1897, Guérios (2012) comenta que o povo ucraniano tinha a esperança de construir um futuro melhor ao se fixarem no Brasil, mas também antes de migrarem surgiram incertezas, pois viviam em condições precárias, mas ao mesmo tempo tinham medo da mudança. O sonho de que no Brasil a terra era quase de graça, trouxe milhares de imigrantes, eles chegavam aqui com a esperança de encontrar uma terra farta e produtiva.

Ao chegarem ao Brasil, ficavam no acampamento a espera da terra prometida

para cultivar, grande porcentagem de imigrantes se direcionaram ao Paraná, segundo Guérios (2012), o Paraná começou a ser construído na década de 1890, anterior a esta data o Paraná era coberto por florestas e com apenas algumas fazendas, pensando na ocupação territorial os primeiros presidentes apontavam para necessidade de promover a imigração, “a criação de colônias de imigrantes estrangeiros é apontada por todos os presidentes como a única solução para a ocupação e o desenvolvimento de seu território” (GUÉRIOS, 2012, p. 95).

A colonização do Paraná pelos migrantes compartilhava de uma ideologia por parte do governo, eles afirmavam que “o migrante serviria também para divulgar uma ética de trabalho junto a uma população pouco afeita ao cultivo da terra; e seria o responsável pelo fim de uma carestia em uma Província que tinha que importar boa parte dos alimentos que consumia” (GUÉRIOS, 2012, p. 96).

Esta era a ideologia do governo trazer os imigrantes para o Paraná para que eles fossem envolvidos no trabalho agrícola. Diante do exposto, Prudentópolis foi privilegiada por um percentual significativo de imigrantes ucranianos. Pensando nesse número significativo de imigrantes na região no ano de 1898 foram criadas pelo padre Kizema em Prudentópolis duas escolas ucranianas, sendo que uma se situava na linha Nova Galícia e a outra na linha Vicente Machado. Os padres sentiam a necessidade de escolas nas colônias, pois acreditavam que essas davam iluminação ao indivíduo, no sentido da religião.

[...] os investimentos dos sacerdotes rutenos no campo educacional justificavam-se não apenas pela necessidade de oferecer uma educação geral aos filhos dos colonos, mas principalmente pela necessidade de formar os filhos dos colonos de acordo com as regras da Igreja. Para tanto, era necessário que eles compreendessem a língua e a escrita ucraniana. De fato, a preocupação dos primeiros missionários era manter a relevância do rito oriental entre a população rutena no Brasil, e isso estavam comprometidos com um olhar muito mais abrangente da religiosidade, que incluía a regulação das condutas cotidianas de acordo com as regras morais religiosas. (GUÉRIOS, 2012, p. 184).

Nas escolas ucranianas as aulas eram ministradas em língua ucraniana, mas isso começou a se abalar com a lei 2005 do governador Caetano Munhoz da Rocha no ano de 1920 “que obrigava todas as escolas estrangeiras privadas do Estado a ensinar as disciplinas do núcleo básico em língua portuguesa, incluindo como matérias obrigatórias História e Corografia do Brasil”. (GUÉRIOS, 2012, p.188).

Em Prudentópolis apesar da promulgação da lei, ainda estudava-se em ucraniano em sala de aula, pois os alunos muitas vezes só sabiam falar essa língua. A liderança brasileira almejava transformar esses cidadãos imigrantes ucranianos em cidadãos brasileiros.

Guérios, (2012) diz que os colonos sofreram com a formação de consciência nacional que ocorreu por volta dos anos de 1930 a qual visava à transformação dos ucranianos nacionalistas em cidadãos brasileiros, o povo ucraniano não poderia a partir daquele momento, promover sua nacionalidade e nem realizar atividades relacionadas

à sua etnia. Esta campanha de nacionalização proibiu escolas de lecionarem em outras línguas, somente o português era permitido, o comércio de livros de língua estrangeira também foram proibidos, mas o mais agravante foi “a proibição de falar idiomas estrangeiros em público, inclusive durante cerimônias religiosas” (GUÉRIOS, 2012, p. 200).

A população de Prudentópolis com a ajuda dos padres tentavam burlar essa lei, os padres na medida do possível, quando não estavam sendo vigiados ministravam suas missas em língua ucraniana, as freiras professoras ensinavam as crianças a ler e a escrever em ucraniano, isso ocorria pelo fato de os próprios pais pedirem para as religiosas ensinarem aos seus filhos a ler e escrever na sua língua materna, diante deste pedido as freiras tentavam burlar a lei, levando as crianças para aprender a ler e a escrever fora da sala de aula, o espaço para que ocorresse esse aprendizado deveria ser longe dos olhares do restante da população, por essa razão as professoras levavam os alunos ao bosque e ali ensinava-os a ler e a escrever em língua ucraniana.

[...] se é verdade que a língua ucraniana cedeu espaço amplamente à língua portuguesa nas colônias paranaenses a partir da terceira geração – a partir da geração de netos dos migrantes -, não é verdade que isso tenha sido resultado da “campanha de nacionalização”. Um exame cuidadoso da situação da língua ucraniana hoje no interior de cidades como Prudentópolis indica que o processo gradual de adoção da língua portuguesa nas interações entre os colonos ucranianos ocorreu devido a um processo sociológico de contato, e não como resultado da imposição de leis assimilatórias por parte do Governo Federal. (GUÉRIOS, 2012, p.203 – 204, grifo do autor).

Guérios (2012) diz existir uma justificativa para as crianças que não aprenderam a falar a língua ucraniana, que seria a vergonha, ele explicita esta “vergonha” de dois modos: o primeiro é que a língua oficial (português) é falada pelas pessoas de nível social mais elevado, logo se eu falar o ucraniano não vou fazer parte desta comunidade com o nível social “mais alto” e sim dos camponeses, a segunda explicação viria da hipótese das crianças terem vergonha umas das outras na escola. Por esta vergonha as pessoas da comunidade estão deixando de falar a sua língua oficial, pois se interpelar a maioria dos jovens descendentes de ucranianos sobre a sua proficiência em língua ucraniana a resposta é sempre a mesma “eu só entendo, mas não falo” (GUÉRIOS, 2012, p. 206).

### **3 | IDEOLOGIA LINGUÍSTICA E A INTERFERÊNCIA DO PODER SOBRE A LÍNGUA**

Em Prudentópolis a língua oficial é a língua portuguesa, Bakhtin (1981), apud Moita Lopes (2013) diz que a realidade da heteroglossia se diverge, quando o poder propõe a língua unitária, nesta visão ela é concebida de forma ideológica, visando à unificação da língua.

Vivemos atualmente em um mundo caracterizado por transformações ocasionadas pela globalização, isso por sua vez, proporciona mudanças socioculturais

e linguísticas na sociedade, com isso o processo de hibridização é notadamente visualizado. Kumaravadivelu (2006, p. 131) afirma que no processo de globalização “as vidas econômicas e culturas das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes”.

Diante a modernidade os conceitos se reformulam, as coisas se modificam, a sociedade em si está em constante transformação, Kumaravadivelu (2006) comenta que a globalização faz com que os contatos entre culturas e línguas se identifiquem, fazendo com que os indivíduos tenham como determinante a sua preservação cultural e linguística, “a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente”, dessa forma, “o local é modificado para acomodar o global”, (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134).

Moita Lopes (2013) afirma que quando pensamos a língua como algo puro, distinto, estamos pensando a língua de uma forma ideológica, pois quando falamos, nos posicionamos ideologicamente na sociedade e isso ocasiona diferentes usos das línguas perante o social. A língua para Kumaravadivelu (2006, p. 135) “é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais”.

As ideologias linguísticas surgem em decorrência “de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). É ideológico pensar que “cada língua deveria corresponder uma nação/um povo” (MOITA LOPES, 2013, p. 21). Moita Lopes (2013, p. 22) entende ideologia linguística como:

[...] as compreensões, “tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social” (WOOLARD, 1999: 3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo.

Kroskirty (2000, p. 501), apud Moita Lopes (2013, p.23–27) destaca cinco dimensões que ajudam a caracterizar o que é ideologia linguística.

A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas refletirem os interesses de um grupo social e cultural específico. [...] A segunda dimensão tem a ver com o fato de as ideologias linguísticas serem variadas, já que os significados sociais se referem a uma multiplicidade de divisões sociais de gênero, classe social, geração, sexualidade, nacionalidade etc., que de fato se entrecortam. [...] A terceira dimensão tem a ver com o fato de que a consciência que os participantes de um grupo específico têm das ideologias linguísticas que adotam é variável. [...] A quarta dimensão se refere ao fato de as ideologias linguísticas fazerem a mediação entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. [...] A quinta dimensão a que se refere Kroskirty, (2004) para explicar o fenômeno das ideologias linguísticas tem a ver com o modo como elas são usadas na construção de identidades culturais e nacionais, tais como nacionalidade e etnia. O fenômeno de compartilhamento de uma língua tem sido utilizado para separar ou dividir grupos sociais, construindo diferenças de varias naturezas entre os grupos, tornando-as naturais, favorecendo a construção do estado nação [...] muitas vezes ao preço do aniquilamento ou de seu apagamento.

Moita Lopes (2013) diz que ocorre ideologia linguística no Brasil quando é deixado de pensar nas inúmeras línguas que são faladas aqui e apenas deixar o português como a Língua do Brasil. As ideologias linguísticas de acordo com Moita Lopes, (2013, p. 27) “são motivadas por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano nele”.

A globalização e a modernidade faz surgir questionamentos a respeito da língua/ linguagem, no Brasil um país de superdiversidade onde encontramos diversas línguas, mas também encontramos diversos variantes do português (MOITA LOPES, 2013).

Kumaravadivelu (2006) diz que o pós-modernismo desafia a diferença e as hegemonias em busca de outros meios de expressão e de interpretação. “Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (p. 139). Deve-se pensar na linguagem como discurso, que são construídos nas práticas sociais. Kumaravadivelu (2006) fala que a ideologia linguística está relacionada à prática social, onde encontra-se o poder político e econômico.

#### **4 | A LINGUAGEM ESCOLAR: QUE LÍNGUA É FALADA NA ESCOLA DE COMUNIDADES BI/MULTILÍNGUES?**

O Brasil se caracteriza pela diversidade linguística e cultural, desse modo, tornase relevante pensar está diversidade em contexto de sala de aula, César; Calvacanti (2007) corroboram com o estudo sobre a linguagem na prática pedagógica, que afirmam ser língua oficial o português, assim o ensino ideal é o monolinguismo, tornando inevitável o fracasso dos estudantes falantes de línguas minoritárias. Esse fracasso pode ser explicado pela falta de interação na sala de aula, pois a mesma deve ser um espaço de comunicação, o aluno que adentra a escola cuja língua materna não é o português terá o seu acesso ao conhecimento inviabilizado, já que a interação faz parte do processo de ensino aprendizagem.

César; Calvacanti (2007) falam que devemos pensar a língua nas práticas discursivas e nos construtos teóricos com que se molda e fala a linguagem de sujeitos arraigados de sua cultura. As autoras comentam que devemos pensar a língua como conjuntos híbridos, devemos considerar a diversidade dos contextos em que a língua portuguesa é falada no Brasil, por essa razão pode-se afirmar que existem várias línguas sob o mesmo rótulo de língua portuguesa, tornando-nos sujeitos multilíngues em português.

É notadamente visualizado que o poder tenta impor ao Brasil o ensino nas escolas em língua portuguesa, mas o que se percebe que isso é uma ideologia por parte do poder, pois não há como ter um processo de escolarização em uma única língua já que não existe uma única língua pura, hegemônica, hoje encontramos diversas línguas portuguesas em todo o território brasileiro, além das variantes do português há

também as línguas advindas de outras etnias.

## **5 | UM OLHAR DE UMA EDUCADORA DE PRUDENTÓPOLIS A RESPEITO DA SITUAÇÃO LINGUÍSTICA NA REGIÃO**

A pesquisa realizou-se no município de Prudentópolis-PR, como metodologia norteadora, para a coleta de dados utilizou-se da pesquisa qualitativa, onde ocorreu através de entrevista semiestruturada, entrevistamos uma educadora do município, a qual atua na educação a mais de trinta anos, a entrevista foi realizada no dia 26 de outubro de 2014.

A primeira questão abordada foi a respeito de sua descendência, pois sabemos que o município de Prudentópolis é formado eminentemente de descendentes de ucranianos. A entrevistada diz ser

Descendente já da terceira ou quarta geração, sou descendente de ucranianos, meus pais falavam a língua, eu aprendi, quando fui para escola não sabia falar nada em português, fui aprender na escola. Fui para escola com seis anos, então na época eu não sabia falar nada em português, fui aprendendo, inclusive estudei na escola Municipal de Linha Esperança, que era do interior, estudei lá até o quarto ano, fui fazer a antiga quinta série aqui na cidade, aí fiquei, no Colégio Santa Olga, onde tinha o internato, nele a gente se preparava para fazer uma prova para entrar no ginásio.

Diante do depoimento da entrevistada percebe-se, que a questão do bilinguismo no processo de alfabetização já ocorre há bastante tempo, e que temos casos de crianças que ao chegarem à escola falam ainda somente a língua materna, pois

Temos crianças, inclusive, a minha sobrinha que entrou ano passado no primeiro ano, ela foi para escola e não sabia falar nada em português, porque ela mora um pouco mais isolada de outras famílias, e as amigas delas, parentes, também só falavam em ucraniano, então ela foi e aprendeu o português na escola.

Essas crianças ao chegarem à escola falando somente o ucraniano, necessitam de olhares atenciosos, para que o processo de ensino aprendizagem ocorra sem que haja a desvalorização da cultura desse aluno, para isso é preciso que ocorra uma alfabetização bilíngue como no caso da alfabetização da entrevistada

A professora explicava em ucraniano e repetia em português. Daí a gente ia assimilando o alfabeto, as palavras, a leitura, ela mostrava os desenhos e historinhas, nos falávamos para ela em ucraniano a história, ela traduzia falando para nós em português. E depois a gente foi se incluindo junto com as outras crianças, que não são descendentes de ucranianos, isso porque já tinha famílias mistas na comunidade onde eu morava, então a gente foi aprendendo aos poucos.

Com o depoimento da entrevistada percebe-se a importância de ter professores bilíngues do ucraniano/português na sala de aula, mais especificamente na alfabetização, pois como ela mesma afirma, no início durante o processo de alfabetização a coordenação da escola sempre colocava “professoras que sabiam falar ucraniano para entender aquelas crianças, aí no próximo ano, no segundo e

no terceiro as crianças já sabiam falar o português”, então poderiam ter aulas com professoras que não sabiam falar o ucraniano. Ela ainda diz que se a professora souber falar o ucraniano o processo de ensino aprendizagem será realizado sem que haja problemas, pois “acho que a professora que trabalha com a criança, tem que ter esse cuidado para dar todo o atendimento para a criança, para ela vir a entender que a língua é um aprendizado, e não é um obstáculo”.

Mas o que ocorre hoje em Prudentópolis é que existem muitas professoras que não sabem falar o ucraniano e temos casos de professoras que não tem conhecimento da língua e recebem crianças que falam somente o ucraniano, segundo a entrevistada isso ocorre pelo fato da

[...] rotatividade de professoras, nem sempre nós professoras somos da localidade, nos temos professoras daqui da cidade que ficam a semana inteira na comunidade e voltam para casa no final de semana, então temos professoras que não sabem nada de ucraniano, então tem dificuldade. O que acontecia nesse caso é o diálogo entre crianças, criança com criança. Crianças tinham o dialogo entre criança e crianças, e a professora, digamos assim, ficava meio perdida né, mas não foi um obstáculo para a criança aprender, e a professora falou com a família. Casos assim acontecem até os dias de hoje.

Esse processo ocorre bastante em Prudentópolis, onde as crianças que estudam na mesma sala, servem de interpretes entre professora e aluno, pois existem muitas crianças que compreendem tanto a língua ucraniana como a língua portuguesa, e essas crianças medeiam o processo de ensino aprendizagem, ajudando o aluno e a professora a se comunicarem. Quando ocorrem casos em que a professora não sabe falar a língua ucraniana a entrevistada diz que a equipe pedagógica faz um acompanhamento.

A professora tenta trabalhar na parte dela a língua portuguesa, se a criança não flui a linguagem, pede para que a equipe interfira, faça um acompanhamento, para que haja uma formação um pouco diferenciada e temos na equipe pedagógica descendentes de ucranianos e sabem como fazer esse trabalho, conversam com a criança, conversam com a professora, conversam com os coleguinhas e de preferência com crianças que saibam falar ucraniano, que ela não se sinta excluída, e não há uma distinção entre a professora que sabe e a professora que não sabe, somos nós que vamos ao encontro da professora, desta profissional para que ela possa fazer um trabalho que seja do alcance do aluno, de uma forma geral. Na secretaria as professoras já comunicam tanto a secretária quanto a família, que a criança vai ter um pouquinho de dificuldade para entender, para entrar no ritmo e nós da secretaria e a própria família devemos dar aquele apoio que a criança tanto necessita, não só explicando para ela que ali é outra linguagem e a forma de aprendizagem é na escola e agora ela vai aprender a ler e a escrever e conhecer a parte da alfabetização, porque muitas crianças só falam e não identificam a letra nem a numeração, não vai prejudicar tanto.

Diante do exposto, verifica-se a importância da escola e comunidade trabalharem junto para a valorização da cultura e língua/dialeto, sobre esse assunto interpelamos a entrevistada como seria a melhor maneira de preservar a cultura e a língua ucraniana em Prudentópolis?

Nós tentamos fazer com que, eu digo, nós por que eu me incluo numas das

educadoras do município e nas visitas a gente valoriza as crianças, e sempre quando participamos dos eventos, incentivamos o povo que sabe que zele que cultive, não tenha vergonha, que se identifique que procure recursos para a aprendizagem e até temos varias pessoas procurando em aprender, e ter uma noção básica da língua, até por que nós estamos pela passagem onde muitos turistas passam por aqui, até Foz do Iguaçu, Paraguai, Argentina e eles vêm visitar Prudentópolis e eles querem ver essas pessoas que falam essa língua ucraniana, aquilo que é mostrado nas reportagens tem muita reportagem bonita, e eles querem ver se isso é de verdade ou é só na reportagem. Então nós vamos fazer com que o projeto proposto a partir do ano que vem pela secretaria seja colocado em pratica e incentivar que a igreja também faça esse incentivo aos seus fiéis para sociedade, também que a sociedade precisa dar esse apoio aos seus tanto os bancários, quanto as cooperativas, quanto as escola que derem apoio para os seus comerciantes, funcionários também né, que digamos vai à loja e a senhorinha vem ali e quer comprar alguma coisa, mas ela ainda não sabe se expressar então o mercado já tem alguns meninos que sabem falar o ucraniano e eles acompanham a compra daquela que às vezes não enxerga, não sabe o preço, não consegue fazer as contas, alguns mercados já optaram por alguns funcionários, estagiários e eles acompanham a compra digamos da busca, para que ela possa fazer a compra, isso é muito importante acho que por ali vai acontecer que esse povo é valorizado e eles voltam para fazer as suas compras onde eles são bem atendidos, tanto no banco porque alguns são aposentados, alguém que entendam eles nos supermercados, nas lojas, então isso é assim que a gente prevê que sempre vai ter alguém que vai trabalhar e a gente percebe isso em você, no teu trabalho em como deve estar, como que vai ser o futuro? Então vocês que são estudantes, as futuras professoras da cidade também é importante que seja valorizado, as próprias alunas sejam valorizadas, os cursos, as pesquisas que vocês estão realizando, que isso seja uma forma de divulgação e preservação e incentivo para os futuros moradores de Prudentópolis.

Diante da colaboração da entrevistada percebe-se que pesquisas acadêmicas são necessárias e importantes para a valorização da cultura ucraniana no município de Prudentópolis, ainda mais, pelo fato de que a cultura é a identidade de Prudentópolis e sem ela ficaria difícil descrever Prudentópolis. Diante a entrevista percebemos que Prudentópolis é uma cidade que recebeu diversas etnias e que o ucraniano ainda está presente nas interações sociais que ocorrem na região.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe questionamentos a respeito das ideologias linguísticas presentes em Prudentópolis, essas ideologias podem ser notavelmente visualizadas na fala da entrevistada, pois Prudentópolis sendo uma cidade multilíngue e com características marcantes da cultura ucraniana é um ponto turístico, onde diversas pessoas querem conhecer a cidade e a educadora que trabalha na secretaria da educação deixa isso bem claro para nós, que as pessoas se preocupam com a preservação pela questão do turismo na região, mas o que se percebe é que não há muitas medidas de preservação realizadas pela comunidade para que haja essa valorização, na realidade percebe-se que o que mantém a língua ucraniana é as igrejas grego católicas, visando que os descendentes de ucranianos tem uma religiosidade bastante significativa e que a igreja presa pela valorização da língua na região.

Em Prudentópolis a língua falada na escola é a língua oficial (português), mas o que se percebe é que a criança que chega falando o ucraniano no ambiente escolar tem que deixar de falar a sua língua materna neste ambiente, pois no espaço escolar somente é permitido falar a língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

CÉSAR, América L. CALVACANTI, Marilda. **Do singular para o multifacetado**: o conceito de língua como caleidoscópio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **A Imigração Ucraniana ao Paraná**: Memória, Identidade e Religião. Curitiba: UFPR, 2012.

JUNG, Neiva Maria. **A (RE) PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA COMUNIDADE E NA ESCOLA**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, v. 8, n. 08, 2004.

## BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART

**Érika Christina Kohle**

Unesp, Programa de Pós-Graduação em  
Educação  
Marília – São Paulo

**Stela Miller**

Unesp, Programa de Pós-Graduação em  
Educação  
Marília – São Paulo

**RESUMO:** Este ensaio objetiva debater sobre o capítulo intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos* da obra *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2009) de Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra, tendo em vista sua ampla divulgação no Brasil nas últimas décadas na área dos estudos sobre a linguagem e de seus processos de ensino e de aprendizagem. A partir da análise dialógica dos dados levantados nos estudos teóricos de revisão bibliográfica e do cotejamento desse texto com outras obras, foi investigada a relevância de suas contribuições para o ensino da escrita. E como resultado constatou-se que o diálogo com diversos autores e com suas teorias sobre o ensino da linguagem, amplia os conhecimentos dos professores acerca da temática com a qual ele trabalha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Contemporânea. Estudos sobre a Linguagem.

Processos de Ensino e de Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This essay aims to discuss the chapter entitled Epistemological framework and questions in the work *Language Activity, Texts and Discourses: by a sociodiscursive interactionism* (1999) by Jean Paul Bronckart of the University of Geneva, in view of its wide dissemination in Brazil in the last decades in the area of language studies and their teaching and learning processes. From the dialogical analysis of the data collected in the theoretical studies of bibliographical revision and the comparison of this text with other works, the relevance of its contributions to the teaching of writing was investigated. And as a result it was found that the dialogue with several authors and with their theories about the teaching of language, broaden the knowledge of the teachers about the thematic with which he works.

**KEYWORDS:** Contemporary Education. Studies on Language. Teaching and Learning Processes.

### 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tecer uma breve discussão sobre o primeiro capítulo intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos* da obra *Atividade de Linguagem, Textos e*

*Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2009) de Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra, uma vez que socializa estudos sobre aquisição da linguagem para a elaboração de uma nova abordagem da didática para as propostas de produções textuais.

Vale lembrar que, segundo Machado (2004, p. 312), o “[...] interacionismo sócio-discursivo sofreu uma crescente divulgação no Brasil nos últimos dez anos” no campo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, de línguas estrangeiras e da formação de professores. Isso revela a importância de se debater as questões sobre o ensino da linguagem, uma vez que sua aquisição não só serve para entender os processos de aprendizagem, mas também porque as capacidades linguísticas permeiam todas as atividades humanas por meio de enunciados que são elementos de trocas verbais em relação indissociável com a vida (BAKHTIN, 2016), sem que os sujeitos envolvidos nessas atividades necessariamente saibam sobre as normas que regem tais enunciados, contrariando toda a orientação dada pelas teorias tradicionais ao ensino da linguagem escrita.

A importância das discussões sobre o ensino da linguagem se justifica, ainda, porque durante a sua formação, a pessoa desenvolve seu discurso em contato constante com os enunciados dos outros, que são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si, já que todos os enunciados estão ligados aos diversos campos da atividade humana, que, por sua vez, estão ligados aos usos da linguagem.

Ainda sobre a importância do ensino da linguagem escrita, por ser um poderoso meio de socialização e de desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, pode ser considerada o mais importante sistema de representação criado pelo homem, e, especificamente, os atos de escrita permitem a participação das pessoas na cultura letrada que por sua vez proporciona-lhes “[...] o acesso não só às informações que facilitam o seu dia-a-dia, mas também ao conjunto do conhecimento que foi escrito ao longo da história.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 4).

Desse modo, a aprendizagem da escrita conduz a um salto de qualidade no desenvolvimento cognitivo de quem a aprende, pois por ser a escrita um instrumento cultural complexo, sua aprendizagem desenvolve mecanismos cerebrais usados para pensar.

Além disso, o capítulo a ser debatido tem grande importância porque apresenta um quadro teórico que trata não apenas das condições de produção dos textos, mas também das operações em que se baseiam seu funcionamento.

## **2 | METODOLOGIA**

A investigação em ciências humanas deve analisar os dados a partir dos significados de determinados assuntos nas vidas dos sujeitos da pesquisa em relação

com seus outros, situados em determinados contextos culturais. Desse modo, em consonância com o arcabouço teórico que fundamenta esse debate, portador de uma visão das ciências humanas diferente da visão positivista, só uma metodologia de pesquisa dialógica poderia ter sido escolhida para ser posta em questão.

Desse modo, esse tipo de pesquisa deve tomar cuidado para que tudo não seja colocado em planos cartesianos, prática ainda muito ocorrente na sociedade pós-moderna. Já que, quando não se reconhece a diferença, a própria noção de identidade se esvai, pois a igualdade generalizadora colabora para o apagamento das singularidades e, portanto, do que é subjetivo. (GERALDI, 2010).

Desse modo, a pesquisa na área das ciências humanas deveria considerar o evento único, situado numa cultura e num momento histórico, irrepetível e estritamente vinculado à existência real dos sujeitos.

Nesse sentido, a busca por métodos que respondessem às demandas sociais, emergentes de uma realidade em transformação, fez com que se originassem novos enfoques metodológicos, pois, apesar da realidade contextualizada dos fenômenos não ser generalizável, ela também constitui possibilidades de conhecimento.

Desta forma cada enunciado está ligado dialogicamente a outros e pode produzir infinitas respostas aos textos que ainda serão produzidos ou aos que foram anteriormente produzidos, pois alude a eles, replica-os, objetiva-os, apoia-os, retoma-os, imita-os, aprofunda-os etc.

### 3 | BREVE PERCURSO DAS INFLUÊNCIAS DE BRONCKART

Em entrevista para a revista *ReVel*, Bronckart cita como suas influências técnicas, em primeiro lugar, Bloomfield (1933), argumentando que sua metodologia contribuiu para a operacionalização de sua descrição e de sua classificação das empirias linguísticas. Em segundo lugar, aparecem as obras de Culioli (1990, 2002, 2005), das quais ele elenca três qualidades: o alargamento da metodologia bloomfieldiana, pois evidencia o que há de comum e de diferente nas famílias de enunciados de um mesmo universo de referência; o acréscimo às empirias linguísticas, em termos de “marcadores” e de “operações” que constam em cada entidade linguística constituindo um veículo revelador do trabalho enunciativo presente em toda produção verbal; e, por último, a rede de conceitos introduzidos por esse autor para designar as diferentes operações de linguagem. A terceira influência técnica citada por ele são os estudos de Volochinov (1929/1977) que constituíram “[...] sua fonte de inspiração e forneceram as bases da abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro.” (BRONCKART, 2006, p. 4). Como quarta influência o autor cita os trabalhos de Bakhtin (1978, 1984) que propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais e o estudo dos mecanismos interativos que organizam a arquitetura textual.

Como influência epistemológica, Bronckart assume os estudos de Vygotski (1934/1997; 1999), por elaborar uma *psicologia de desenvolvimento*, que integra aos elementos semióticos os elementos sociais constitutivos do pensamento humano. Sua segunda influência foi a teoria do signo de Saussure, pois afirma que ela foi necessária “[...] para mostrar em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem “causar” a emergência do pensamento consciente humano.” (BRONCKART, 2006, p. 5). Além desses autores, o autor cita vários outros, como: Wittgenstein (1961), Habermas (1987), Ricoeur (1986), Schütz (1998); Leontiev (1967), Piaget (1970), Wallon (1938), Humboldt (1835/1974) e Coseriu (2001).

Desse modo, Bronckart, ao trazer um quadro sobre os estudos da apropriação da linguagem, faz questionamentos que levam o leitor a compreender de modo didático as teorias por ele superadas e os estudos que o ajudaram a compôr o interacionismo sociodiscursivo não apenas no plano teórico, mas também no plano prático, presentes nos exemplos de produções textuais autênticas.

Inicialmente, Bronckart explica o desenvolvimento evolutivo do homem com apoio na obra de Hegel, na qual é focado o caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano. Além disso, busca contribuições da antropologia, da socioantropologia e, principalmente das abordagens sociofilosóficas de Habermas e de Ricoeur.

De acordo com Fogaça & Cristóvão (2008), após 1973, Bronckart ministrou um curso de Linguística para os professores da escola Primária de Genebra e lá obteve um cargo de professor de “Psicopedagogia das Línguas”. Entre seus colaboradores estavam Daniel Bain e Bernard Schneuwly. Segundo Paviani (2011, p.58) “A ênfase das pesquisas, no caso desses autores, recai no estudo das relações entre linguagem e atividade na perspectiva das interações professor/aluno em processos de ensino/aprendizagem.” O ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) originou-se dessa sua fase de preocupações didáticas, em que os trabalhos consistiam na elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento de um modelo teórico capaz de ser colocado em prática. Então, nesse momento,

Bronckart e seus colaboradores reexaminaram a abordagem de Vygotsky, a obra de Saussure, o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana, e começaram a estudar os efeitos produzidos pela matriz dos gêneros textuais e dos tipos de discurso sobre o desenvolvimento humano, nas suas dimensões epistemológicas e praxiológicas. (FOGAÇA & CRISTÓVÃO, 2008).

Desse modo, considera, como Saussure, que a atividade de linguagem é um aspecto fundamental de toda prática social ou individual. Situando-a, conseqüentemente, na ciência humana por entender que ela deve tratar dos aspectos sociais, semióticos, psicológicos e educacionais. E, ainda, entende que os princípios explicativos do humano se situam na construção social e semiótica, uma vez que o comportamento só se explica pela construção e pela evolução das organizações sociais.

A fim de compreender as estruturas sociais, remete-se as obras de Durkheim

e, além disso, apresenta em seu texto conceitos trabalhados por dois pensadores: Bakhtin e Saussure. Em Bakhtin utiliza os conceitos sobre a análise dos gêneros e os tipos de textos, já com Saussure traz a concepção abordada sobre os signos, com objetivo de compreender as relações de interdependência entre linguagem e o pensamento humano. Sobre Bakhtin,

[...] encontramos a complexidade, a incompletude e o inacabamento de pensadores desafiadores, que não produziram teorias acabadas e prontas, que apresentam um caráter intenso e variado nas suas produções, transitando entre diversas áreas do conhecimento, como as ciências humanas, as artes, a literatura, com interesses nos processos de criação artística e estética, com uma postura ética e um comprometimento político. Contribuições ainda hoje revolucionárias, que colaboram significativamente para o debate central no campo das ciências humanas, fundamentalmente no que se refere à relação Eu-Outro e a questão da alteridade. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.71).

Portanto, por meio da interação com o outro, que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais. Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2016), define enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, por ser uma realização exterior da atividade mental regulada por uma orientação social mais ampla e imediata na interação entre interlocutores concretos.

#### 4 | QUADRO E QUESTIONAMENTO EPISTEMOLÓGICOS

O capítulo I é intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos*, da obra *Atividade de linguagem, textos e discursos*, primeiro livro com textos de Bronckart publicado no Brasil, trata dos aspectos que fundamentam esse quadro teórico, tais como o caráter social da língua e o caráter social do funcionamento psicológico. As várias teorias abordadas no decorrer dos seus seis subtítulos ampliam a visão do leitor sobre o interacionismo social. Essa abordagem investiga os pressupostos básicos da psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, enfocando suas condições de aquisição e apropriação da linguagem e o interacionismo social, como orientadores dessas condutas. Nesse quadro, são delineados os caminhos para um interacionismo sócio-discursivo a partir da análise de textos autênticos. Durante esse percurso, os textos são apresentados como produções sociais no âmbito da linguagem, entendida como atividade entre sujeitos. Logo, as suas “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2009, p. 21). Assim, essa proposta consiste em estudar a interação verbal efetivada pelo sujeito nas suas relações com o mundo, produzindo seus textos e o conhecimento.

Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído. (PAVIANI, 2011, p. 64).

Por isso, Bronckart propõe o ensino da linguagem voltado para o estudo das

práticas de linguagem envolvidas pelo pensamento consciente, ou seja, protagonizadas por um agente dotado de intencionalidade.

Além disso, em relação ao desenvolvimento evolutivo do homem, o interacionismo converge com a problemática evidenciada por Hegel em sua obra *Phénoménologie de l'esprit* que conserva o caráter “[...] dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano.” (BRONCKART, 2009, p. 22). Essa problemática integra ainda a invertida de perspectiva proposta por Marx e Engels (1845), (1867) e (1894) que critica as várias interpretações metafísicas do mundo em detrimento das tentativas de tentar mudá-lo e evidencia o papel da linguagem e do trabalho para a construção da consciência humana.

E, ainda, ao apresentar a posição do ISD em relação à problemática do desenvolvimento humano, por meio do confronto dos aportes respectivos do interacionismo social de Vigotsky e do construtivismo de Piaget, evidencia a explicação da evolução humana se situa na construção do social por meio do semiótico, uma vez que o comportamento é explicado pelas organizações sociais.

Além disso, o ISD se baseia em três princípios gerais: 1) a problemática da construção do pensamento humano consciente deve estar ligada à construção do mundo e suas relações sociais e produções culturais; os processos de socialização e individuação são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; 2) os questionamentos das ciências humanas devem apoiar-se na filosofia e preocuparem-se com as questões de intervenção prática; 3) devem ser consideradas as implicações das relações entre aspectos: psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos e histórico-evolutivos. Desse modo,

Ensinar e aprender, no universo da escola, são conceitos integrados e estreitamente relacionados pelas ações das partes implicadas a ponto de se pressuporem; são atos que se constituem num mesmo evento. Se os propósitos de um dos lados não interagirem com os propósitos do outro, o evento ensino-aprendizagem não se efetiva. É necessário que se aproximem ou que se constituam pontos de interseção, por meio da interação, ligando-os [...] (PAVIANI, 2011, p. 59).

Tal abordagem difere das visões que concebem esses conceitos como desvinculados um do outro, ou seja, como se o ato de ensinar, uma vez executado, por si só, já assegurasse aprendizagem.

No subtítulo sobre o interacionismo social, o autor defende uma “[...] posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas.” (BRONCKART, 2009, p. 22). Diante disso, ele traz uma vasta bibliografia para sustentar as discussões feitas no decorrer do capítulo e recorre à teoria de Piaget para compreender os processos de construção da psicologia, mas agrega as obras de Vygotsky para explicar o papel do social nesse processo.

Entretanto, em seguida reconhece que na obra de Vygotsky encontra o fundamento mais radical no aspecto psicológico do interacionismo, uma vez que considera elementos históricos e sociais na formação dos sujeitos, uma vez que a partir dos estudos de Vygotsky,

A Psicologia “humaniza-se” ao compreender que viver a vida não é apenas um evento circunstancial nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p. 74).

E a partir dessa visão, valoriza-se a ação cotidiana de um fenômeno e as possibilidades de estudo e geração do conhecimento científico a partir de um fragmento ou resíduo ou vestígio de um acontecimento único. Portanto, faz

[...] uma releitura crítica da notável obra de Piaget [...] já amplamente feita por alguma corrente da psicologia social, que evidenciam o papel decisivo das condições e das intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas das crianças [...]. (BRONCKART, 2009, p.27).

Essa apropriação se torna possível somente a partir do entendimento das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, tal como propõe Vygotsky (2007), que afirma que para se descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado é preciso determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* e o segundo, a *zona de desenvolvimento proximal*.

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distancia entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 2007, p.125).

Entendendo a aprendizagem como um processo social, a partir dos estudos de Vygotsky, enfatiza o diálogo e as funções da linguagem como colaboradores para o desenvolvimento cognitivo mediado. Em sua teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança, uma vez que os progressos não se efetuam de maneira espontânea, mas eles dependem da qualidade de situações vivenciadas dos alunos com o professor, o seu primeiro leitor (interlocutor).

Além disso, o interacionismo social analisa as condutas humanas como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são produtos da socialização. Desse modo, a linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos quanto os sociais por meio de uma “ação de linguagem”, semiotizada em uma situação psico-sócio-histórico-ideológica por “agentes verbais” em interação entre si e com o meio, que constrói consciências individuais e, conseqüentemente, sociais.

Nesse processo, instaurado pela linguagem, o texto constitui-se no embricamento de dois pontos - uma produção individual e única, que se restringe a um sujeito em um determinado momento histórico-social e, ao mesmo tempo, uma produção com aspectos que o incluem em uma gama de outros textos em uma dada esfera social. Portanto, o texto se constitui na relação dialética entre a ação individual e os construtos historicamente construídos que são os gêneros textuais, ou seja, a produção de cada

novo texto “[...] contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação” (Bronckart, 2009, p. 109).

Por conseguinte, a construção de capacidades cognitivas é vista como resultante de um processo marcado pelo contexto sociocultural e pela linguagem. Apesar de Piaget afirmar que essa visão não deveria nos levar a negar as capacidades cognitivas que procuram se libertar das restrições sociais, culturais ou de linguagem, a opção por Vygotsky norteia seu modo de ver o ensino e a aprendizagem da língua, pois,

[...] dependendo da concepção que se tem de ensinar, pode-se aprender a usar uma língua, como se pode aprender sobre a língua. São aprendizagens que, na sua gênese, de acordo com as concepções (pressupostos epistemológicos), são orientadas por objetivos e diferentes modos de ensinar, fazendo a diferença nos objetivos e modos de aprender. (PAVIANI, 2011, p. 69).

Logo, aprender a linguagem se sobre a língua apesar de advir de uma visão compartimentada das ciências em disciplinas que contribui para a fragmentação do conhecimento, os estudos linguísticos partir do seu uso efetivo da linguagem e de suas relações com as diferentes situações extraverbais possíveis.

Contudo, ao compreender a linguagem como elemento das trocas verbais em relação indissociável com a vida, ou seja, como algo concreto, não se pode deixar que seu ensino seja reduzido à abstrações, que debilitam suas relações com o campo da existência da vida, já que toda ação de linguagem participa de uma atividade humana.

## 5 | A TAREFA DA PSICOLOGIA

No segundo subtítulo por um interacionismo sociodiscursivo, Bronckart se remete a obra *La signification historique de la crise en psychologie*, de Vygotsky para explicar a tarefa da psicologia. O autor faz uma crítica às correntes behavioristas e cognitivistas, por suprimir a problemática central das interações físico-psíquicas. Ele assume a visão de Vygotsky para explicar a transformação do “psiquismo elementar em um pensamento consciente”, tendo como ponto de partida a retornada da tradição hegeliana e marxista. Ainda neste tópico o autor aborda alguns conceitos presentes na teoria de Vygotsky, por exemplo, a questão da apropriação do conhecimento, o uso de instrumentos, a mediação, o diálogo, a intervenção e zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a obra vygotkiana, a partir dos anos 60, contribuiu para a renovação teórica e da psicologia do desenvolvimento, porque enfatiza que a psicologia deve sair de si mesma, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, porque ela

[...] tenta compreender o inexplicável, o enigmático. Isto é fascinante: buscar compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável, indolor e incolor, pelo contrário, significativamente sentido, vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)

determinações das in(ter)venções e con(tra)dições em que o sujeito se posiciona na relação com o Outro. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.73).

No terceiro subtítulo, intitulado atividade social e linguagem, Bronckart traz o conceito de atividade trabalhado por Leontiev e elucida as diferenças entre o homem e os outros animais. Nesse tópico apresenta uma visão sociológica e histórica das condutas humanas, ao discorrer sobre o caráter social da linguagem, sobre a questão do signo como produto da interação social e sobre a questão da atividade social mediada pelo *agir comunicativo*. Para ele, é por meio da atividade e da linguagem que o homem transforma o meio nos mundos representados.

Pelo fato de que são assim coletivamente organizadas, as espécies animais mostram, portanto, uma atividade coletiva ou “social”, em um primeiro sentido desse termo (a nosso ver muito amplo). A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, **a linguagem**, e essa emergência que confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular [...]. (BRONCKART, 2009, p. 31, grifo do autor).

Diferentemente, no mundo animal a comunicação se manifesta de maneira não dialógica, pois a correspondência entre o sinal e sua resposta se dá por via direta, sem negociações, que configuram as suas ações em atividades não negociadas por meio de conversações. Para Habermas (1987) apud Bronckart (1999, p. 32) “[...] a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão chamada de **agir comunicativo**.”

Baseado em Habermas, Bronckart cita os três mundos de representações coletivas apresentados a partir da dimensão transindividual; mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, como constituintes do contexto específicos das atividades humanas. O primeiro se refere aos aspectos do mundo físico, o segundo aos conhecimentos coletivos acumulados e o terceiro às características próprias de cada indivíduo.

Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si, que permanecerá eternamente como um “limite jamais atingido”) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades. (BRONCKART, 2009, p. 34)

Essa afirmação demonstra os efeitos do mundo social sobre os indivíduos, que regula suas modalidades de acesso aos objetos e aos saberes do meio. E, no âmbito da linguagem, isso se dá no momento em que a semiotização dá lugar à atividade de linguagem que se organiza em discursos ou em textos, que se diversificam em gêneros, que se transformam permanentemente.

[...] sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nas quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente)... através desses textos e desses signos com significações moventes que se constroem os mundo representados definidores das atividades humanas [...]

Essas atividades se estruturam na negociação de significados nas quais operam o confronto entre representações veiculadas pelos textos contemporâneos e pelos textos das gerações anteriores, efetuam-se, necessariamente, em uma relação de intertextualidade, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas.

No quarto subtítulo ação e linguagem, o autor analisa as condutas humanas do ponto de vista psicológico a partir de uma unidade de análise baseada em Weber, Habermas e Ricoeur nomeada de “ação”, que apresenta um estatuto duplo: por um lado vista como algo imputado a um indivíduo particular e por outro lado como algo que erige de suas capacidades conscientes de fazer. Pois a interação das dimensões físicas e psíquicas das condutas humanas, que se constituem na apropriação da atividade social pelos humanos mediada pela linguagem.

Sendo assim, o autor elenca a ação como questão central de sua discussão a problemática das capacidades mentais e comportamentais, mas para restringir a significação do conceito de “ação”, ele utiliza a análise indicada por Anscombe, em sua obra *Intention*, na qual utiliza o conceito jogos de linguagem para explicar acontecimentos produzidos na natureza das ações humanas.

E, a partir desse movimento, aponta que a linguagem teria emergido de negociações práticas que estabilizariam relações de correspondência entre representações sonoras e aspectos do meio. Além de ser constitutiva do psiquismo humano, “[...] a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social propriamente dito.” (BRONCKART, 2009, p. 33)

Outro ponto enfatizado nesse subtítulo é a questão da linguagem como construção humana e sua apropriação deste instrumento por meio da interação com outras pessoas.

No quinto subtítulo, é apresentada a problemática central para a psicologia que é a condição de emergência do psíquico. Neste item o autor traz duas questões em relação ao posicionamento monista emergentista herdado por Vygotsky.

No decorrer do texto, o autor busca apoio na análise proposta por Piaget, que mesmo não focando a atividade social, suas discussões foram consideradas como globalmente pertinentes por Bronckart, pois respondem satisfatoriamente a questão sobre os processos de funcionamento biológico e comportamental de todos os organismos vivos, uma vez que, Piaget, em seus estudos com bebês e crianças, demonstra que o contato ativo do indivíduo com seu meio gera progressivamente processos de assimilação e de acomodação que organizam comportamentos cada vez mais estáveis e abstratos, que darão origem aos processos de reconhecimento: diferenciação e generalização. No entanto, esse funcionamento é situado no estágio sensório-motor e, apesar de caracterizar-se pela emergência de formas iniciais de representação: índices e imagens, não possibilita uma atividade de pensamento,

ele permite apenas o desenvolvimento de uma inteligência prática, e não sua transformação em pensamento consciente. Pois, Piaget sustenta que o mesmo processo de interação natural entre indivíduo e os objetos não verbais desenvolverá suas propriedades linguísticas, para ele, o que provoca a interiorização dos signos é o desenvolvimento da autonomia psíquica. Também pelo fato de Piaget não aprofundar-se nos estudos dos signos verbais e nem no papel das intervenções do meio social no desenvolvimento humano.

Essas teses piagetianas, na verdade, são automaticamente rejeitadas a partir do momento em que aceitamos considerar o conjunto das propriedades semióticas da linguagem humana, assim como as condições efetivas de sua apropriação pela criança. (BRONCKART, 2009, p. 52).

Nesse item, o desenvolvimento do funcionamento psíquico dependente do social, pois, para que significação dos signos se estabeleça deverão ocorrer negociações e aprendizagens, porque as produções linguísticas se dão por meio de negociações efetivadas na interação intertextual entre as dimensões sociais sincrônicas e históricas, constituindo um diálogo da produção, em elaboração, com os textos contemporâneos e com os textos das gerações anteriores.

Com ajuda dos estudos de Bakhtin, Bronckart aborda a questão da importância do meio social, do papel que demanda ações de linguagem por meio de relações significativas inseridas em práticas presentes em determinado agrupamento humano.

Sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e, então, começa a “pensar” (BRONCKART, 2009, p.55)

Desse modo, a partir de Vygotsky, a linguagem inicialmente serve como meio de comunicação com o social, em seguida torna-se um instrumento de controle dos seus próprios pensamentos, mas mantém-se oralizada e torna-se pensamento quando perde as propriedades externas.

Portanto, a condição para ser concebida como uma ação é a consideração das propriedades psíquicas em relação com as propriedades comportamentais que desencadeiam fenômenos que Vygotsky chama de condutas humanas. Por isso, para o interacionismo sociodiscursivo a ação se constitui como o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Em seguida, o autor recorre a Ricoeur para determinar o estatuto e função da estruturação autônoma dos discursos secundários, já que para ele, a sugestão bakhtiniana sobre esses discursos não é satisfatória. “Ricoeur relaciona fortemente a função reestruturante dos discursos secundários ao distanciamento que a escrita opera em relação às situações de produção.” (BRONCKART, 2009, p. 62).

No sexto subtítulo, o autor acrescenta que a tese de Ricoeur teve como base o posicionamento epistemológico de Spinoza, que critica a filosofia cartesiana das abstrações e insere o homem num universo que se relaciona com causas exteriores a

ele. Esse posicionamento configura-se muito atual, uma vez que autores de diversas abordagens metodológicas aderem a sua crítica, tais como: Kant, Piaget, De Mauro, Aristóteles, Croce, Wittgenstein, Saussure, Hegel, Marx, que culmina na proposição de Vygotsky de que “a consciência é, primeiramente, conhecimento dos outros [...]” (BRONCKART, 2009, p. 65), “pois somos em relação a nós mesmo, os mesmos que os outros em relação a nós” (VYGOTSKY 1925/1994 apud BRONCKART, 2009, p. 65).

Assim, Vygotsky converge com as obras de Ricoeur (1986, 1990) e de Habermas (1987) sobre procedimentos dos quais se originam suas teorias em relação às ações de linguagem. Desse modo, o autor mostra a importância de dialogar com diversas teorias para que o leitor tenha uma visão crítica sobre teorias que são tidas como verdades inquestionáveis.

Além disso, enfatiza-se a importância das perspectivas metodológicas que consideram as variedades de ações humanas principalmente as que se orientam para a formação e para o desenvolvimento dos outros seres humanos e afirma que objeto da psicologia deve ser a compreensão da formação escolar e das intervenções educativas.

Portanto, por meio do conhecimento aprofundado sobre algo, torna-se possível transpô-lo, transformá-lo e superá-lo e desse modo, o professor “receptor” pode tornar-se o “agente-produtor” de seu processo pedagógico para formar pessoas capazes de agir no mundo por meio de suas ações de linguagem.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que, da perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, o professor terá que exercitar sua intencionalidade por meio da capacidade de fazer: previsões, antecipações, na tentativa de enxergar o contexto de seus alunos para propor elaborações de produções textuais a partir das situações enunciativas reais e elaborar sequências didáticas que sejam capazes de criar cenários de aprendizagem significativos para que seus alunos possam agir por meio de ações de linguagem. E, assim, suscitar a possibilidade de diálogos e a construção de sentidos na produção do conhecimento como um desafio que deve ser sempre renovado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2018.

BUSSOLETTI, D. & MOLON, S. I. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**- FaE/PPGE/UFPel v.37- Pelotas p. 69-91, set./dez. 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1580/1466>> Acesso em: 11 de jun. 2018.

FOGAÇA, F. C. & CRISTÓVÃO, V.L.L. Resenha: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. **Trabalhos em linguística aplicada** – IEL. **vol.47 n.1** Campinas Jan./Jun **2008**. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100016&script=sci_arttext)> Acesso em: 28 de abr. 2018.

GERALDI, J.W. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, A.R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Delta**, São Paulo/SP, v. 20, n. 2, dez., 2004, p. 1-16. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf) >. Acesso em 10 jan 2018.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>> Acesso em: 16 de Nov. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CARTA ROGATÓRIA: A TÊNUE LINHA TRADUTÓRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ITALIANO

### Karla Ribeiro

Mestra e Doutoranda da Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: karlaribeiro.comunica@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5109945082205569>.

**RESUMO:** O ato de traduzir é algo que demanda atenção e sensibilidade por parte do tradutor, sempre atento ao público que vai ler o texto de chegada bem como respeitando o texto de partida. Contudo, tal “respeito” pelo texto de partida pode se tornar uma grande preocupação quando no âmbito da tradução jurídica. Algumas questões vêm à tona, como: respeitar quem? Para quem escrever? Como escrever? O que se vai entender? Neste artigo, apresentamos um estudo comparado de termos utilizados no âmbito da tradução jurídica com especial atenção às cartas rogatórias, as quais são um documento que apresentam “uma carta de abertura (rogatória), com um pedido de auxílio jurídico de um país (juízo rogante), a outro país (juízo rogado), com o qual tem-se acordo de reciprocidade jurídica” (FRÖHLICH, 2014, p. 35). Levando em consideração que os Estudos da Tradução Forense (ETF) têm ganhado espaço nos debates tradutológicos, propomos uma análise das cartas rogatórias em língua portuguesa do Brasil e em língua

italiana, verificando as possíveis alterações terminológicas entre este par de línguas, além de uma breve análise sobre o “juridiquês” utilizado na linguagem do direito. Como fundamentação teórica, utilizamos os estudos na área de Linguagem e Direito de Cao (2010), bem como o estudo de Fröhlich (2014) e Sarcevic (2000).

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos da Tradução Forense (ETF). Carta rogatória. Linguagem jurídica. Terminologia forense.

**ABSTRACT:** The act of translation is something that requires attention and sensibility from the translator, whom must be always attentive to the person who is going to receive the translated text. However, that “respect” to the source text can be a big preoccupation in a field like the legal translation. Some questions come along, like: who to respect? Write to whom? How to write? What is it going to be supposed about? In this article, we show a comparative study on terms used in legal translations especially in rogatory letters, which are a document that have “an opening letter (rogatory) with a legal helping request from a country (requesting party) to another (requested party) with which there is a legal reciprocity trait (FRÖLICH, 2014, p. 35). Taking in consideration that the Forensic Translation Studies (FTS) have been receiving more importance in traductology debates, we purpose an analysis of rogatory letters

in Brazilian Portuguese and in Italian languages, verifying the possible terminology differences between these languages, besides a brief analysis about the “juridiquês” used in the field of Law. As theory, we use the studies about Language and Law from Cao (2010), as well as Fröhlich (2014) and Sarcevic (2000).

**KEYWORDS:** Forensic Translation Studies (FTS). Rogatory letter. Legal language. Forensic terminology.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ato de traduzir é algo que demanda atenção e sensibilidade por parte do tradutor, sempre atento ao público que vai ler o texto de chegada bem como respeitando o texto de partida. Contudo, tal “respeito” pelo texto de partida pode se tornar uma grande preocupação quando no âmbito da tradução jurídica. Neste artigo, apresentamos um estudo comparado de termos utilizados no âmbito da tradução jurídica com especial atenção às cartas rogatórias (CR), as quais são um documento que apresentam “uma carta de abertura (rogatória), com um pedido de auxílio jurídico de um país (juízo rogante), a outro país (juízo rogado), com o qual tem-se acordo de reciprocidade jurídica” (FRÖHLICH, 2014, p. 35). Levando em consideração que os Estudos da Tradução Forense (ETF) têm ganhado espaço nos debates tradutológicos é que propomos uma análise das cartas rogatórias em português brasileiro e em língua italiana, verificando as possíveis alterações terminológicas, mesmo que ambos os países (Brasil e Itália) adotem o mesmo sistema jurídico, além das barreiras linguísticas encontradas no gênero textual aqui analisado.

A partir de dificuldades desta autora em encontrar subsídios linguísticos e técnicos para executar a tradução de CRs emitidas pelo Fórum da 34ª Vara da Comarca de Urussanga enquanto tradutora *ad hoc* é que a curiosidade pelo estudo na área se iniciou. Especialmente na região Sul do estado de Santa Catarina, há um grande núcleo de descendentes de imigrantes italianos vindos a partir da segunda metade do século XIX, principalmente da região Vêneta, norte italiano. Com isso, é grande o número de descendentes que buscam o direito pela cidadania italiana e para a Europa vão morar. Segundo dados da revista Exame<sup>1</sup> (2017), até 2016 eram quase seis mil passaportes italianos emitidos a brasileiros com direito à cidadania italiana, conforme levantamento do Istat (Instituto Nacional de Estatística), na Itália.

Desta feita, é possível perceber o grau de estreitamento entre as duas nações e as consequências que essa relação pode provocar, inclusive processos jurídicos ocasionados por laços entre cidadãos dos dois países. Contudo, apesar de considerável o número de trâmites jurídicos e a demanda de tradução (italiano<->português), não há tradutor juramentado residente no Sul do estado catarinense. Segundo informações da Junta Comercial do Estado de Santa Catarina (Jucesc)<sup>2</sup>, há somente 04 (quatro)

1. Disponível em < <https://exame.abril.com.br/brasil/numero-de-brasileiros-que-obtem-cidadania-italiana-so-be-300/>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

2. Informações sobre Tradutores Juramentados no estado de Santa Catarina podem ser obtidas no sítio < <http://>

tradutores juramentados no idioma italiano em todo o território catarinense e todos residindo na capital, Florianópolis. Em virtude disso, é feita a nomeação *ad hoc* de tradutor juramentado no Fórum da Comarca de Urussanga a fim de tentar agilizar o processo jurídico por meio das CRs. No entanto, não há orientação alguma sobre a tradução de tais documentos por parte da Comarca requerente.

A tradução jurídica pode ocasionar problemas inclusive ao tradutor, pois, segundo os Artigos 21 e 22 do Decreto Federal nº 13.609<sup>3</sup>, datado de 21 de outubro de 1943, que estabelece novo regulamento para o ofício de Tradutor Público e Intérprete Comercial no território da República,

Art 21. Qualquer autoridade judiciária ou administrativa poderá, *ex-officio[sic]* ou a requerimento de parte interessada, impugnar a falta de exatidão de qualquer tradução.

Art 22. Quando alguma tradução por argüida[sic] de inexata, com fundamentos plausíveis e que possam acarretar efetivo dano às partes, a autoridade que dela deva tomar conhecimento, sendo judiciária, ordenará o exame que será feito em sua presença. Se a autoridade fôr[sic] administrativa, requisitará o exame com exibição do original e tradução, à Junta Comercial ou órgão correspondente, sendo notificado o tradutor para a êle[sic] assistir querendo.

Assim, é grande a responsabilidade que o profissional responsável por tradução de um documento como as CRs carrega consigo, podendo responder, inclusive, judicialmente, em caso de erro e ou falta de clareza no documento traduzido. Além do mais, a área de ETF é relativamente nova no Brasil, o que dificulta ainda mais o ofício do tradutor público.

Deste modo, a seguir trazemos um pouco sobre a área dos Estudos da Tradução Forense, além do sistema jurídico adotado no Brasil e na Itália no que diz respeito à tradução de Cartas Rogatórias, com breve estudo acerca da terminologia empregada nos idiomas aqui em análise.

## 2 | DA TRADUÇÃO FORENSE: UM OLHAR PARA AS CRS

Os Estudos da Tradução (ET) são uma área recente no Brasil. Exemplo disso é a existência de cursos de pós-graduação a partir dos anos 2000, como a PGET (Pós-graduação em Estudos da Tradução), da Universidade Federal de Santa Catarina, primeiro curso *stricto sensu* do Brasil da área. (GUERINI et al, 2013). Ao falarmos sobre Estudos da Tradução Forense temos uma área (ou subárea dos ET) mais recente ainda, pois a reflexão acerca da linguagem jurídica é relativamente nova.

Antes de adentrarmos no campo específico da tradução forense, voltemos nosso olhar à questão da linguagem jurídica e o que representa um documento jurídico, foco de nossa análise. Para Nascimento e Guimarães (2004 apud TORRES e ALMEIDA, 2013, p. 3), entende-se por documento jurídico o “conjunto de espécies documentais

---

[www.jucesc.sc.gov.br/index.php/informacoes/tradutores](http://www.jucesc.sc.gov.br/index.php/informacoes/tradutores). Último acesso em: 01 jun. 2018.

3. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D13609.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D13609.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

geradas pelo e/ou para o Direito”, sendo dividida em três categorias: doutrina, jurisprudência e legislação. As Cartas Rogatórias enquadram-se na jurisprudência, visto que representam o conjunto uniforme e constante das decisões judiciais. (TORRES; ALMEIDA, 2013, p. 3). Além do mais, é o Código de Processo Civil (CPC) brasileiro que rege as CRs ativas, ou seja, as que são requeridas pelo Brasil a um Estado estrangeiro, diferentemente das rogatórias passivas, que são regulamentadas conforme legislação do Estado Rogante (estrangeiro). (MELO, 2001)

No caso das CRs, temos um documento que sairá de um sistema jurídico para outro sistema em outra nação, devendo, pois, estar em conformidade com a burocracia exigida no país rogado (para onde vai a rogatória traduzida). Exatamente por se tratar de um documento legal de âmbito internacional, há que se compreender o funcionamento do sistema jurídico do país para onde se encaminha a CR. Como aponta Cao (2010, p. 194),

The translation of such legal documents of international nature as opposed to domestic laws has its own idiosyncrasy as well as sharing the characteristics of translating law in general.

One important principle in the practice of multilingual law is the principle of equal authenticity, that is, all the official language texts of an international treaty, whether translated or not, are equally authentic, having equal legal force.

Para tanto, o tradutor jurídico deve realizar o esforço de compreender o funcionamento do sistema para onde o documento será encaminhado, correndo o risco de responder por quaisquer prejuízos decorrentes de uma tradução inexata e ou confusa, conforme o Decreto Federal que rege a área, aqui já citado.

Corroborando Reichmann (2012 apud DOS SANTOS, 2015, p. 31) sobre a tradução jurídica:

a linguagem jurídica diferencia-se das outras linguagens de especialidade por estar inserida num contexto nacional específico, exigindo do tradutor conhecimento (sempre atualizado) dos sistemas jurídicos das culturas fonte e alvo, a fim de que ele possa tomar decisões adequadas quanto à escolha dos termos equivalentes.

Exatamente por se tratar de documento legal internacional, deve-se levar em consideração a convenção ou tratado internacional que regulamenta a CR. Em caso de não haver tratado internacional regulamentador, “a rogatória é enviada para a autoridade judiciária estrangeira pela via diplomática, ou seja, através do Ministério das Relações Exteriores, sendo redigida na língua da justiça rogada onde se praticará o ato, de conformidade com o disposto no art. 210 do CPC”. (MELO, 2001, p. 59, grifos meus)

O referido artigo 210 do CPC é o que trata das cartas rogatórias. Diz ele:

Art. 210 - A carta rogatória obedecerá, quanto à sua admissibilidade e modo de seu cumprimento, ao disposto na convenção internacional; à falta desta, será remetida à autoridade judiciária estrangeira, por via diplomática, depois de traduzida para a língua do país em que há de praticar-se o ato.

Na Itália, onde se aplica o *Civil Law* – que possui código escrito, diferentemente do *Common Law*, mais comum nos países anglo-saxões - como sistema jurídico assim como no Brasil (FRÖHLICH, 2014), o termo carta rogatória é traduzido como *rogatoria* e tem a seguinte definição, conforme a *Enciclopedia Treccani*<sup>4</sup>:

In diritto (anche commissione rogatoria), richiesta rivolta da un'autorità giudiziaria a un'altra per il compimento di un atto fuori dalla competenza territoriale dell'autorità richiedente (r. interna) o all'estero (r. internazionale). Il termine r.[ogatoria] è però utilizzato dal codice di procedura civile e da quello di procedura penale solo con riferimento a queste ultime.

Portanto, o entendimento do termo em italiano é semelhante ao brasileiro, sendo, pois, um documento empregado tanto na área civil quanto na penal, em ambos os países.

Em termos de documentos relacionados a acordos de cooperação e tratados entre Brasil e Itália, temos registro do Decreto nº 862, de 09 de julho de 1993<sup>5</sup>, o qual promulgou o Tratado sobre Cooperação Judiciária em Matéria Penal, entre a República Federativa do Brasil e a República Italiana, de 17/10/1989, tendo no artigo 5º matéria concernente aos idiomas. Traz ele:

Art. 5

#### IDIOMAS

1. Os pedidos de cooperação judiciária e os documentos que os instruem serão redigidos no idioma da Parte requerente e acompanhados de tradução oficial no idioma da Parte requerida.
2. Os atos e documentos relativos ao cumprimento de carta rogatória serão remetidos à Parte requerente no idioma da Parte requerida.
3. Os pedidos de informações referentes a legislação e jurisprudência serão formulados no idioma da Parte requerida, e as respostas serão transmitidas nesse mesmo idioma.

Contudo, tal acordo só entrou em vigor no ano de 1995, por meio do Decreto nº 1.476, de 2 de maio de 1995, sendo nomeado como “Tratado Relativo à Cooperação Judiciária e ao Reconhecimento e Execução de Sentenças em Matéria Civil entre a República Federativa do Brasil e a República Italiana”<sup>6</sup>.

Pensando sob a ótica da tradução forense, Sarcevic (2000) traz o entendimento de que a tradução legal é voltada ao público receptor do texto traduzido. Sobre a possível diferença entre os sistemas jurídicos dos Estados envolvidos, David e Brierley (1985, p. 19 apud CAO, 2010, p. 192) declaram que cada sistema legal possui

a vocabulary used to express concepts, its rules are arranged into categories, it has techniques for expressing rules and interpreting them, it is linked to a view of the social order itself which determines the way in which the law is applied and shapes

4. Enciclopedia Treccani. Disponível em: < <http://www.treccani.it/vocabolario/>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0862.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0862.htm)>. Acesso em: 31 mai. 2018.

6. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/sua-protexcao/cooperacao-internacional/cooperacao-juridica-internacional-em-materia-civil/orientacoes-por-pais-1/italia>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

the very function of law in that society.

Pensando nisso, fizemos um breve levantamento de termos e expressões-chave encontrados em CRs ativas com destino à Itália a fim de corroborar com os tradutores públicos que lidam com este tipo de documento jurídico. Antes, porém, trazemos uma breve reflexão sobre o “juridiquês” adotado no sistema jurídico brasileiro e como esta situação pode estar começando a ganhar novas esferas dentro do ambiente de trabalho de advogados, promotores, juízes e todos os demais profissionais do Direito. Como aponta Cao (2007 apud FRÖHLICH, 2014, p. 76),

as habilidades e tarefas do tradutor jurídico são muito diferentes das dos advogados. O tradutor não lê, nem interpreta a lei como o advogado o faz, assim como não as elabora. No entanto, o tradutor forense precisa saber como advogados, juízes e legisladores pensam e escrevem (nas duas línguas) e por que eles escrevem desta forma. Ao mesmo tempo, ele precisa ser e estar sensível à complexidade, diversidade e criatividade da linguagem, bem como a seus limites e poder.

Sendo assim, eis uma grande tarefa do tradutor, parafraseando Walter Benjamin, uma vez que conhecer uma cultura sob um prisma tão especial como o do Direito não representa atividade tão fácil visto que estudo, pesquisa e corrida contra o tempo estão em jogo nesse processo tradutório.

## 2.1 O Juridiquês E A Tarefa Do Tradutor Jurídico

Quando se fala em linguagem do Direito, logo vem em mente termos em latim, sentenças relativamente longas e rebuscadas, expressões consideradas arcaicas, uma linguagem pouco compreensível ao público em geral. E, como afirma Andrade (2009, p. 2), “é exatamente isso que é o juridiquês – um desvio da linguagem jurídica. [...] o preciosismo empregado na linguagem jurídica e os problemas que rondam a construção textual na área do direito”.

A Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) publicou em 2007 um livro intitulado “O Judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês”<sup>7</sup>, onde traz, logo na apresentação da obra, o entendimento de que “a Justiça deve ser compreendida em sua atuação por todos e especialmente por seus destinatários” (AMB, 2007, p. 4), defendendo que assim contribuiremos com um Estado Democrático de Direito. Contudo, ao longo do manual encontramos explicações relacionadas ao sistema do judiciário e não uma defesa de uma linguagem simplificada (como traz o movimento da *Plain Language*, direcionado à simplificação da linguagem, especialmente na área jurídica a fim de tornar tal linguagem mais clara e objetiva). É certo que há um capítulo destinado a explicações de expressões em latim para o português sob o título “Juridiquês em (bom) português”, o que daria assunto para mais uma pesquisa, o que fugiria de nosso foco aqui.

No entanto, apesar da defesa por uma simplificação da linguagem jurídica, é importante salientar que o par de línguas aqui em questão provém do latim, e o italiano, mais que o português, possui uma estreita relação com sua língua de origem.

7. Disponível em: <<http://www.amb.com.br/juridiques/livro.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

Dahlmann (2006) em sua tese intitulada “Specilità del linguaggio giuridico italiano” traz reflexões acerca da língua italiana *standard* no que diz respeito ao seu emprego na área jurídica e aborda o fato de que por influência de sua origem latinesca ainda persistem os usos de latim no ordenamento jurídico. Traz, ainda, o pensamento de Piero Fiorelli, linguista italiano com foco na área jurídica, o qual afirma que se entende que

il latino abbia mantenuto, per lungo tempo, la sua posizione di supremazia rispetto ai volgari italici, nella prosa giuridica scritta. A differenza di quanto accade al di là delle Alpi, dove la scuola provenzale dà alla luce quello che può essere definito il più antico monumento di dottrina giuridica in volgare romanzo. (FIORELLI, 1994 apud DAHLMANN, 2006, p. 47)

Ou seja, em especial com o italiano existe a questão da língua já que na Itália persistem dialetos distintos e a língua italiana *standard* foi imposta a todos os habitantes da península. No Brasil, há uma luta em defesa do português brasileiro (BAGNO, 2002) em distinção ao português europeu. Porém, são questões que fogem de nossa discussão, deixando-nos com as reflexões acerca do juridiquês e o latinismo tanto em português quanto em italiano. Na sequência, trazemos termos e expressões-chave comuns às CRs ativas.

### 3 | DA TRADUÇÃO DE CRS: TERMOS E EXPRESSÕES-CHAVE

A tradução de carta rogatória deverá ser feita por tradutor público juramentado aprovado em concurso público realizado pela Junta Comercial do Estado correspondente, em consonância com o Decreto Federal nº 13.609. Contudo, conforme indicado na Cartilha da Carta Rogatória<sup>8</sup>, em seu inciso VI, que trata sobre a Tradução de CR, “nas Comarcas que não possuem tradutores juramentados, poderá ser nomeado tradutor. Nessa hipótese, serão encaminhados o despacho de nomeação e o termo de compromisso assinado pelo nomeado”.

Assim acontecendo, eis que o tradutor se depara com um documento pronto a ser traduzido para outra nação com o objetivo de que tenha idêntica compreensão jurídica em outro Estado estrangeiro. E de que forma isso ocorre?

Sarcevic (1997 apud CAO, 2010, p. 192) afirma que “each national law constitutes an independent legal system with its own terminological apparatus, underlying conceptual structure, rules of classification, sources of law, methodological approaches and socio-economic principles”. Desta feita, a tradução de uma CR em português para o italiano deve acontecer de modo que o Estado rogado compreenda a mensagem do Estado Rogante. Sendo assim, este ato de traduzir jurídico “has implications for legal translation when communication is channelled across different languages, cultures and legal systems”. (CAO, 2010, p. 192)

Apesar de Brasil e Itália compartilharem de mesmo sistema jurídico (*Civil Law*),

8 Disponível em: <[http://admin.oabpr.org.br/comissoes/direitointernacional/arquivos/cartilha\\_carta\\_rogatoria.pdf](http://admin.oabpr.org.br/comissoes/direitointernacional/arquivos/cartilha_carta_rogatoria.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

faz-se mister compreender o funcionamento de cada sistema em sua singularidade. No Brasil, há a Portaria Interministerial nº 501<sup>9</sup>, de 21 de março de 2012, em seu artigo 8º trata dos documentos que deverão acompanhar as CRs. São eles:

I. petição inicial, denúncia ou queixa, a depender da natureza da matéria;

II. documentos instrutórios;

III. despacho judicial ordenando a sua expedição;

IV. original da tradução oficial ou juramentada da carta rogatória e dos documentos que os acompanham;

V. duas cópias dos originais da carta rogatória, da tradução e dos documentos que os acompanham; e

VI. outros documentos ou peças processuais considerados indispensáveis pelo juízo rogante, conforme a natureza da ação. (BRASIL, 2012, grifos meus)

Dentro de toda a documentação acompanhante da rogatória, há termos e expressões fixos neste tipo de documento, dos quais não se pode escapar durante o processo tradutório. Na tabela 1 elencamos alguns termos e expressões-chave das CRs, os quais terão de aparecer no documento traduzido em língua italiana. Com isso, esperamos colaborar com os tradutores públicos no par de línguas português <-> italiano, sugerindo, a partir de pesquisa, termos e expressões concernentes ao gênero textual aqui exposto, retirados de CRs ativas emitidas pelo Fórum da 34ª Comarca de Urussanga/SC. Aqui, mostramos os termos e expressões de modo isolado, como segue abaixo.

TERMO / EXPRESSÃO-CHAVE EM PB	TRADUÇÃO EM ITALIANO
Advogado	Avvocato
Autor	Parte attrice
Autos	Atti
Carta Rogatória	Rogatoria
CR Citatória	Rogatoria Citatoria
Cumpra-se	Che si compia
Excelentíssimo Senhor Juiz	Signor Giudice/ Signor Dott. Giudice
Faz saber	Comunica
Fórum	Foro
Juízo Rogado	Parte richiesta
Juízo Rogante	Parte richiedente
Juiz de Direito	Magistrato / Giudice di diritto
Réu	Parte convenuta

Tabela 1 - Termos e ou expressões-chave de CRs

9. Disponível em: <[http://www.tjsp.jus.br/Download/Corregedoria/CartasRogatorias/Documentos/Portaria501\\_2012.pdf](http://www.tjsp.jus.br/Download/Corregedoria/CartasRogatorias/Documentos/Portaria501_2012.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2018.

O termo “magistrato” em italiano, segundo a Enciclopedia Treccani, designa, no mundo contemporâneo, aquela pessoa investida num cargo no exercício de funções jurisdicionais, podendo ser compreendido como sinônimo de “giudice”, por isso colocamos ambos os termos na tabela acima.

No que diz respeito ao tratamento dado ao “Juiz”, vale lembrar que atualmente pode-se usar “Signor/Signora Giudice” ao dirigir-se a uma pessoa com título de magistrado. Também podemos utilizar “Signor Dott. Giudice” (BONINI, 2012). Essas são algumas expressões fixas em cartas rogatórias ativas e que devem ter seu equivalente na língua italiana, idioma aqui colocado em evidência. Certamente há outras expressões e outros termos que poderiam circular em nosso artigo, mas optamos por especificar algumas partes fixas do gênero textual carta rogatória.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito o que pesquisar na área dos ETF e, também, sobre as CRs, foco de nosso estudo. O árduo trabalho do tradutor público merece atenção por parte da Academia bem como uma maior compreensão dos meios jurídicos a fim de contribuir com o bom resultado da tarefa tradutória.

Aparentemente parece não haver grande dificuldade entre o par português-brasileiro->italiano *standard* em virtude de ambos os sistemas seguirem o *Civil Law*. Porém, não basta seguir o mesmo sistema jurídico, pois traduzir vai além da busca por termos equivalentes, mas sim, a busca por termos que sejam compreendidos e com valor igual em ambos os países, rogante e rogado, a fim de que o destinatário tenha compreensão similar do texto emitido.

Outro fator importante é a parte de estrutura do sistema jurídico: Brasil e Itália possuem repartições públicas com nomes distintos e com funções distintas, o que merece atenção do tradutor durante o seu trabalho, sendo isso outro objeto de pesquisa para os ETF.

De qualquer modo, deixamos registrado parte do que representa traduzir um documento legal para um Estado estrangeiro bem como algumas dificuldades que podem ser encontradas ao longo do percurso tradutório, e que este trabalho possa ser útil para posteriores estudos e a tradutores que têm, em seu dia a dia, a tarefa de traduzir tais documentos com tamanha responsabilidade.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. **O jurídiquês e a linguagem jurídica**: O certo e o errado no discurso. 2009. s/l. Disponível em: <<http://www.amatra17.org.br/artigos.php?pagina=2>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

AUBERT, Francis Henrik. Dilemas da literalidade na tradução juramentada. In.: **Trab. Ling. Aplic.**,

Campinas, 44(2): 247-263, Jul./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v44n2/a06v44n2.pdf>>.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKER, M. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 1a. ed. Londres, Inglaterra: Routledge, 1998.

BONINI, Gianandrea. **Cinque regole d'oro per non farsi odiare dal proprio Giudice**. 2012. Disponível em: <<http://www.legalevarese.it/avvocatovarese-online5-regole-doro-per-non-farsi-odiare-dal-proprio-giudice-1/>>. Acesso em 31 mai. 2018.

CAO, Deborah. **Legal translation**. John Benjamins Publishing Company, 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/275330987\\_Legal\\_Translation](https://www.researchgate.net/publication/275330987_Legal_Translation)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CARTILHA DA CARTA ROGATÓRIA. OAB Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.amb.com.br/juridiques/livro.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

DAHLMANN, Roberta Colonna. **Specialità del linguaggio giuridico italiano**. LUNDS Universitet. Suécia, 2006.

DOS SANTOS, Gabriela Pereira dos. Análise contrastiva do gênero textual “Cartas Rogatórias / Letters Rogatory” sob uma ótica sócio-comunicativa da linguagem de especialidade jurídica. In.: **Cadernos de Terminologia e Tradução: Temas de Tradução Juramentada II**, 2015, pp. 29-56. Disponível em: <[citrat.fflch.usp.br/publicacoes/caderno2](http://citrat.fflch.usp.br/publicacoes/caderno2)>. Último acesso em: 01 jun 2018.

FRÖHLICH, Luciane Reiter. Tradução forense: o mais difícil dos desafios linguísticos? In.: **Tradução em Revista 17**, 2014/2, p. 57-68. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23652/23652.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Tradução forense: um estudo de Cartas Rogatórias e suas implicações**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GUERINI, Andréia et al. **Os Estudos da Tradução no Brasil nos Séculos XX e XXI**. Tubarão e Florianópolis: CopiArt-PGET/UFSC, 2013.

MELO, Danyelle Bandeira de. **Carta rogatória no Mercosul**. Teresina: EDUFPI, 2001.

SARCEVIC, Susan. **Legal translation and translation theory: a receiver-oriented approach**. 2000. s/l. Disponível em: <<http://www.tradulex.com/Actes2000/sarcevic.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **New approach to legal translation**. Klawer Law International. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=i8nZjjo\\_9ikC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=sarcevic+legal+translation&source=bl&ots=k4N\\_DmnDOx&sig=hpfmHsGsp7Hvq82sT9VXD2FiErU&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjor57V67DbAhXJKZAKHZuGBGsQ6AEIazAG#v=onepage&q=sarcevic%20legal%20translation&f=false](https://books.google.com.br/books?id=i8nZjjo_9ikC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=sarcevic+legal+translation&source=bl&ots=k4N_DmnDOx&sig=hpfmHsGsp7Hvq82sT9VXD2FiErU&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjor57V67DbAhXJKZAKHZuGBGsQ6AEIazAG#v=onepage&q=sarcevic%20legal%20translation&f=false)>. Acesso em: 31 mai. 2018.

TORRES, Simone; ALMEIDA, Maurício Barcellos de. Documentação Jurídica: reflexões sobre a função social do documento legislativo. In.: **II Congresso Brasileiro em Representação e Organização do Conhecimento**. 27 a 29 maio de 2013, Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, RJ, Brasil

TRECCANI Vocabolario. Disponível em: <[www.treccani.it](http://www.treccani.it)>. Último acesso em: 01 jun 2018.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia et al. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por

competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. In.: **Cad. Trad., Florianópolis**, v. 37, nº 2, p. 177-207, mai-ago 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ct/v37n2/2175-7968-ct-37-2-0177.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

IL CERIMONIALE. **Che titolo per un magistrato?** 2004. Disponível em: <<http://www.ilcerimoniale.it/che-titolo-per-un-magistrato>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

## CINEMA SURDO COMO ARTEFATO CULTURAL: LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E LÍNGUA DE SINAIS

### **Halyne Czmola**

formada em Produção de Áudio e Vídeo pelo Instituto Federal do Paraná e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Membro participante do projeto institucional “Gêneros textuais e o ensino para surdos”. Aluno do Programa Voluntariado Acadêmico – PVA, UFPR (2018). hczmola@gmail.com

### **Kelly Priscilla Cezar Lóddo**

Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba. Líder do projeto institucional “Gêneros textuais e o ensino para surdos”.

**RESUMO:** Busca-se discorrer sobre a linguagem cinematográfica e as línguas de sinais promovendo um paralelo entre a cultura surda e o gênero cinema enquanto artefato cultural. Optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico a fim de estabelecermos um diálogo entre a trajetória surda e suas inter-relações com o cinema. Retomamos ao cinema mudo e suas ligações com a comunidade surda no que tange o auxílio na resistência surda frente a uma sociedade que adotou o audísmo como parâmetro. Observamos que o cinema surdo, enquanto produções de empoderamento

e de possibilidades pedagógicas, apresentam produções culturais repletas de intencionalidades. Compreendemos que os filmes além de entreterem também educam possibilitando diversas análises. Concluímos que utilizar filmes com essa temática e articular no contexto escolar, se transforma em um recurso educacional multidisciplinar. Tais resultados permitem promover um novo olhar como uma ferramenta para o contexto escolar bilíngue para surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de Sinais; Cinema Surdo; Estudos Culturais; Linguagem Cinematográfica; Artefatos Culturais.

### DEAF CINEMA AS CULTURAL ARTIFACT: CINEMATOGRAPHIC LANGUAGE AND SIGN LANGUAGE

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate cinematographic language and sign languages, drawing a parallel between Deaf culture and the genre cinema as a cultural artifact. We thus conducted bibliographic research in order to set a dialogue between the Deaf trajectory and how it relates to cinema. Initially, we go back to silent films and its connections with the Deaf community as an aid to Deaf resistance against an audist society. We proceed to the current discussion on cinema studies about the

presence of sound, the value of the speech, and the theorization on vococentrism. We then observe that Deaf cinema, as a potentially pedagogical and empowering production, presents cultural productions filled with intentionality. Our understanding is that movies entertain but also educate the audience by opening diverse readings (multidisciplinary contexts), enabling subjective perspectives and worldview, embedding power relations and ideologies, and acting a mean to self-affirmation and conversion of cultural centrality. We conclude that the use of movies with such themes if articulated with school context (especially under the bilingual perspective), is a multidisciplinary educational tool. Such findings allow the observation of social, cultural, historic and linguistic factors involved in the cinematographic language, which paralleled with the visual traits of sign language promote a new approach to bilingual education for the Deaf, its structure and resources.

**KEYWORDS:** Sign Language; Deaf Cinema; Cultural Studies

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva-se a apresentar parte dos resultados de um projeto de pesquisa institucional mais amplo intitulado “Gêneros textuais e o ensino para surdos”, do qual o foco de investigação é o gênero cinema, em especial, cinema mudo liderado por Halyne Czmola no Programa Voluntariado Acadêmico (PVA-2018/2019), desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A motivação pelo presente estudo nasceu na disciplina Comunicação em Língua Brasileira de Sinais: Fundamentos da Educação Bilíngue para Surdos. A presente disciplina é obrigatória nos cursos de licenciatura pelo Decreto de N° 5.626, que visa à sensibilização e a qualidade do ensino da língua brasileira de sinais, no ensino superior. Torna-se importante destacar que o licenciado esteja à par de sua cultura e dos aspectos que a compõe, artefatos culturais.

O domínio da língua de sinais, no caso, Libras – característica da cultura surda -, da metodologia coerente, da exposição de conteúdos, contribuem para a melhoria da qualidade da educação de surdos, que apesar de se encontrar em pleno século XXI, está em seus passos iniciais, ao tempo em que busca a redução do prejuízo deixado por determinado período obscuro da história, onde surdos não tiveram suas opiniões ouvidas, muito menos respeitadas (MELEGARI, 2018, p. 20).

A escolha pelo gênero cinema se justifica pelos alunos surdos passarem a ter contato com narrativas reais ou fictícias, apresentadas na linguagem audiovisual, auxiliando na aprendizagem de forma multidisciplinar, além de irem ao encontro das características e particularidades estruturais das línguas sinalizadas. É válido notar que o surdo tem o direito a produções cinematográficas acessíveis, o que pode ser alcançado por meio das legendas descritivas, legendas *closed caption*<sup>1</sup>, legenda visual e o próprio Cinema Surdo quando faz uso da língua de sinais como língua principal.

Neste momento, o objetivo deste estudo é relacionar a linguagem cinematográfica e

<sup>1</sup> Closed Caption, também chamado de legenda oculta ou legenda fechada, pode ser encontrada de dois modos, roll-up ou pop-on.

a língua de sinais promovendo um paralelo entre a cultura surda e o gênero cinema enquanto artefato cultural podendo se transformar em uma ferramenta educacional multidisciplinar. Os referenciais teóricos que subsidiaram essa proposta foram: Bubniak (2016), Thoma (2002), Giroux (2011) e Silveira (2011).

## TRAJETÓRIAS SURDAS E O CINEMA

O *Barrel Organ* é um instrumento popularmente chamado no Brasil de realejo, remota ao século XVI e XVII, sendo antepassado do harmônio<sup>2</sup>. Teve sua popularidade no final do século XVIII e início do século XIX, sendo Eugene deKleist um dos pioneiros em sua produção nos anos de 1890. Tem origem medieval e toca músicas pré-definidas, algumas de suas principais características é: ser portátil, munido de palhetas livres, vários foles, um teclado, e que girando sua manivela, a música soa. Esta manivela ao ser posta em movimento, faz com que um cano gire lentamente e seus pinos e grampos levantem as frentes das chaves (alavancas), deste modo, uma extremidade da chave pressiona a haste ativando a válvula de ar do fole.

Agora que já sondamos alguns elementos básicos do instrumento musical realejo, podemos partir de um conhecimento base que nos possibilitará um diálogo inicial. O que o realejo teria de ligação com nosso assunto principal, o Cinema Surdo? Bom, não se pode debater o Cinema Surdo, sem falar da própria trajetória do sujeito e da comunidade surda. Trajetória que não foi e não é fácil, bem como a grande maioria das trajetórias das populações minoritárias.

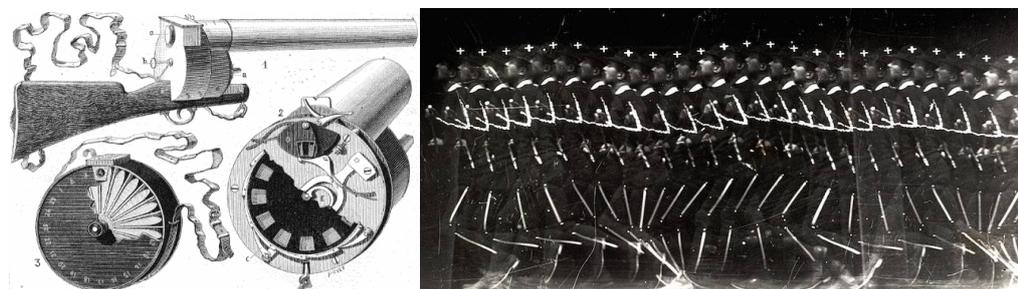
Por muitos anos as pessoas surdas foram pré-julgadas e subjugadas, caçadas, segregadas e verdadeiramente excluídas. Principalmente, pela visão da surdez enquanto deficiência, enquanto falta e vazio. Diversas formas de violência e barbárie foram direcionadas a esses sujeitos, que tiveram suas identidades renegadas e só não completamente apagadas, se não fosse pela transgressão e processos de perpetuação cultural. Afinal, “onde existe a imposição de poder existe também resistência” (BUBNIAK, F. e SANTOS, S, 2017, s.p.).

A visão da pessoa surda na perspectiva da falta, seja ela a falta de língua, audição, fala, inteligência, sociabilidade e outros, fez com que os sujeitos surdos fossem desumanizados, sendo tratados como fragmentos de ser. Fragmentos que poderiam ser consertados, arrumados, moldados e reajustados. Isso poderia ser feito através de procedimentos e tratamentos médico-terapêuticos, com o uso de choques elétricos, sanguessugas, martelos e substâncias corrosivas. Todos esses argumentos eram justificados pela necessidade de curar e normalizar esses sujeitos desumanizados.

Ao retornarmos ao debate do realejo, Demeny era um jovem assistente do fisiologista francês Étienne-Jules Marey, que durante o final do século XIX, se dedicou a fazer experimentos sobre o movimento e a sua visualidade. Ele desenvolveu um

<sup>2</sup> Harmônio, é um instrumento musical de teclas, parecido com o sistema de funcionamento de um órgão, mas sem a presença dos tubos.

método através do que chamamos de cronofotografia<sup>3</sup>, que possibilitava a captura dos movimentos da fala. Marey também foi importante para pesquisas e experimentos cinematográficos, inventando uma arma de cronofotografia, que era capaz de capturar 12 frames consecutivos.



Retirado de [http://cinemathequefrancaise.com/Chapter1-1/Figure\\_01\\_16\\_Marey.html](http://cinemathequefrancaise.com/Chapter1-1/Figure_01_16_Marey.html) e <https://www.lomography.com/magazine/332464-the-chronophotography-of-etienne-jules-marey>

Ao se possibilitar a captura de diversos movimentos ou ações, incluindo a fala. O diretor do Instituto de Surdos de Paris, León Vaisse, propôs uma parceria com Étienne-Jules Marey e seu assistente Demeny, para que desenvolvessem vários experimentos buscando a captura dos movimentos da fala (BUBNIAK, 2016). E é nesse momento, que o realejo entra em nosso foco de reflexão. Na época do experimento, Demeny disse que: “If I slowed the rotation, the child slowed the speech; if I stopped, he stopped [...] In a word, I played the *deaf-mute* like one plays a *Barrel-organ*” (MIRZOEFF apud BUBNIAK, 2016, p.38).

Já compreendendo o que é e qual a dinâmica de funcionamento do instrumento musical, pode-se entender o que Demeny quis dizer ao falar que *tocava* um sujeito surdo como se tocava um realejo. Esta fala exemplifica qual era o discurso que a sociedade ouvinte elaborava sobre um sujeito surdo, ressaltando que até os dias de hoje é difícil desvincular a imagem do surdo desta visão pejorativa. Acreditava-se na necessidade já ressaltada aqui anteriormente, de que o surdo deveria ser consertado, melhorado, a fim de suprir as suas faltas. E nada melhor do que a imposição da oralização, “[...] para se tornar útil a sociedade, o corpo do sujeito surdo deve agir como a norma (ouvinte) e falar (oralizar), as línguas de sinais devem ser proibidas, principalmente nos espaços educacionais” (BUBNIAK e SANTOS, 2017, p. 21). Esta normalização seria alcançada através das técnicas de oralização audistas que permitiam que as experiências com os movimentos da fala fossem aplicadas em surdos, assim como alguém que toca um realejo

Com isso, o método desenvolvido por Demeny e Marey foi usado para a oralização dos surdos, porque se tinha a crença de que “[...] a cópia dos movimentos labiais seria suficiente para que um surdo aprendesse a falar” (BUBNIAK, 2016, p.37-38). Nada como girar uma manivela e esperar que soluções bárbaras resolvam o grande

3. Cronofotografia, técnica fotográfica antiga que captura o movimento em vários frames. Podendo ser organizadas subsequentemente ou colocadas em camadas.

problema da *deficiência* surda, já que os surdos eram proibidos de sinalizar, tendo desde as mãos a marradas até surradas.

Os fatos aqui apresentados não tornam os experimentos e os estudos dos dois negativos. Como dito anteriormente, essas explorações de Marey contribuíram para diversas áreas incluindo o cinema. E as invenções de Demeny também se espalharam como uma versão melhorada do fonoscópio e competiram com o cinetoscópio de Edison. Dizem que a invenção conhecida como *photophone*, mudou a teoria da fala e contribuiu para tecnologias de comunicação mais eficientes (BRAIN, 1998, p. 268-269).

A imposição da oralização e a visão de surdez enquanto deficiência eram pensamentos da época, as invenções acabaram sendo utilizadas como tecnologias para alcançar esses fins com maior facilidade. A oralização dos surdos não era o objetivo de Marey e Demeny, mas foram usados em prol dessa finalidade, principalmente pela parceria com León Vaisse.

Os sujeitos surdos batalharam muito para ter sua identidade reafirmada, e ainda lutam pelo fortalecimento de sua presença e empoderamento. No ano de 1999, os surdos da América Latina se reuniram em um Congresso de Educação Bilíngue, o que foi considerado um marco para a comunidade surda, neste congresso foi criado o documento *A educação que nós surdo queremos*. Em 2002, foi conquistada a oficialização da língua de sinais como meio legal de expressão e comunicação, por meio da Lei 10.436. Esses avanços só foram possíveis devido aos Estudos Surdos, que tiveram visibilidade por meio dos Estudos Culturais, que serão debatidos adiante com maior profundidade.

Deixando nossa reflexão acerca do realejo e do “*tocar pessoas surdo-mudas*”<sup>4</sup> borbulhando em nossos pensamentos, vamos nos direcionar a relações mais estreitas entre cinema e a trajetória surda. Um pouco disso já se fez presente ao discutir as invenções que contribuíram para o cinema e que acabaram sendo usadas para os processos de oralização, sendo um primeiro apontamento de ligação entre as duas trajetórias, principalmente pela questão da visualidade, espacialidade e movimento.

Nos anos de 1910 a 1921, a Associação Nacional de Surdos dos Estados Unidos financiou a produção de filmes que registrassem a Língua de Sinais, isso contribuiu diretamente para a perpetuação da língua, servindo como registro e como forma de resistência, levando em consideração que nesse período era proibido a sinalização.

Eram captados poemas, histórias, palestras, memórias e demais manifestações. Refletindo sobre esse processo, pode-se apontar o cinema enquanto artefato cultural para a comunidade surda, uma vez que contribuía para a perpetuação da Cultura Surda.

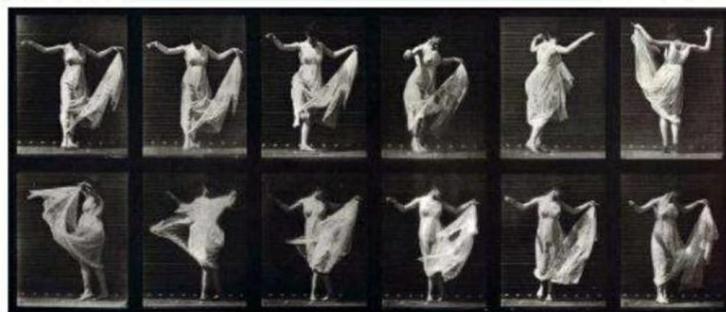
Cultura surda é o jeito de um sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com as duas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os

4. Surdo-Mudo, está definição não é usada.

Este termo, Cultura Surda, surge como “força discursiva nos mais diferentes lugares, e os discursos sobre ela se constituem por meio do saber dos sujeitos surdos, saberes esses produzidos pelos próprios surdos” (RAUGUST e PEREIRA, 2017, p.133).

Se pensarmos a origem do cinema, podemos relacioná-la com os aspectos viso-espaciais da língua surda. A questão da exploração do corpo, dos movimentos, a liberdade, os gestos e demais momentos de puro ser. “O elemento do cinema é o gesto e não a imagem” (AGAMBEN apud BUBNIAK e SANTOS, 2017, p. 24), ele se refere ao fato de os primeiros filmes estarem muito próximo do gesto, trabalhando com a ideia do gesto cinematográfico.

Um exemplo seria o filme dos irmãos Lumière, *A Saída dos Trabalhadores da Fábrica*, bem como os experimentos de Eadweard Muybridge, que não tinham preocupações de contar e estabelecer alguma narrativa.



Retirado de <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1532>

Outro aspecto da trajetória do cinema e da comunidade surda, e talvez a de maior relevância, devido a seu caráter intrínseco e concomitante, seria o Cinema Mudo. Este era um período em que os sujeitos surdos se sentiam mais integrados ao público dos filmes, devido à ausência de diálogo e a presença de títulos com as possíveis falas, ou até mesmo sem isso. A valorização dos planos próximos, que priorizavam as expressões dos atores, contando com os gestos, com as mímicas, com a desenvoltura e performance dos corpos para transmitir e contar as histórias, eram fatores que aproximaram o público surdo, que muitas vezes atuavam nas produções, sendo ótimos atores.

Também, em especial as ações do principal expoente do Cinema Mudo, Charlie Chaplin, contribuíram para tornar esse momento rico em experiências culturais integradoras. Ele tinha um amigo chamado Granville Redmond, que atuou em vários de seus filmes, e o qual ensinou a ele alguns sinais, que foram usados pelo próprio Chaplin nos filmes (BUBNIAK, 2016). Segue-se frames em que Charlie Chaplin sinaliza no filme *Vida de Cachorro*, os sinais significavam ‘criança’ e ‘bebê’.



Retirado de <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/3210>

## LINGUAGEM E LÍNGUA

Um dos grandes nomes da linguística é Ferdinand de Saussure, e sua concepção de língua está muito vinculada a questão do signo como a junção do conceito (significado) com a imagem acústica (significante), ou seja, a fala é elemento primordial no processo de significação. Derrida é um autor que surge no processo de questionamento dessa visão Saussuriana e encaixa-se perfeitamente nos estudos surdos ao fazer uma denúncia do que chamou de *fonocêntrismo*<sup>5</sup>. “Thus Derrida (1974) notes the phonocentric move in Saussurian linguistics when he substitutes the term *sound-image* for *linguistic signifier*” (DIRKSEN e BAUMAN, 2004, p.243).

Derrida critica o momento fonocêntrico que “[...] the Western tradition when speech consolidated its power over alternative forms of language” (DIRKSEN e BAUMAN, 2004, p.243). Não discutindo diretamente sobre a língua de sinais, acabou contribuindo por questionar e deslocar o valor linguístico da fala, para um nível maior de significação. Ele desconstrói a supremacia naturalizada da fala e da escrita fonética, o que acabou implicando nos estudos que se estabeleciam sobre o *audismo*<sup>6</sup>.

O audismo e o fonocêntrismo exemplificam o que foi tratado anteriormente, referente a oralização do sujeito surdo, “[...] deaf people have been physically and pedagogically coerced into adopting hearing norms, whether they wanted to or not” (DIRKSEN e BAUMAN, 2004, p.241). Puxando para teorias próprias do cinema, podemos citar M. Chion, que discute sobre questões referentes ao som. Uma de suas teorias é a questão do vococêntrismo, em outras palavras, a voz humana em uma hierarquia de sons é considerada a de maior nível (ALLEN, 2011), ou seja, a prioridade da voz (diálogo) sobre todos os outros sons de um filme. Com isso, reconhecemos a língua de sinais enquanto “objetivação da realidade material do signo, funcionando como elemento agregador das comunidades surdas que se caracterizam por compartilhar, além da língua, valores culturais, *habitus* e modos de socialização próprios” (FERNANDES, 1998, p. 58).

Paralelos entre cinema e a linguagem podem ser estabelecidos, Machado (2009) em seus escritos já dizia que “a imagem comunica, exprime, vale tanto quanto a linguagem” (p.33). O cinema desde suas origens trabalha com essa

5. Fonocêntrismo, prioridade da voz e da fala, da voz presente a si, preconceito da metafísica ocidental.

6. Audismo, “the discrimination against individuals based on hearing ability” (DIRKSEN; BAUMAN, L, 2004).

imagem enquanto forma de linguagem para constituir o que chamamos de linguagem cinematográfica, utilizando de seus artifícios e de suas potencialidades discursivas. Levando em consideração todos os aspectos da linguagem cinematográfica, seus planos, enquadramentos, *takes*, aspectos subjetivos, artísticos e técnicos. O cinema é conhecido como uma arte do artifício, principalmente por suas origens. A principal forma de difusão dos filmes antes dos chamados *nickelodeons*<sup>7</sup>, era o vaudeville, “[...] espetáculo burlesco, o circo e as exposições itinerantes, em que a performance e a forma narrativa final eram construídas pelo *showman*-exibidor”. (COSTA, F., 2013, p.29). Vê-se a relação entre aspectos fantásticos e o artifício.

Mas a linguagem também recebe por sua vez a consideração de artifício, pois é entendida como ‘um sistema de signos que não tem relações materiais com aquilo que representa’. Pode-se assim deduzir que toda forma de cultura, tanto a escrita quanto a visual, é culturalmente considerada artifício [pelo menos no que se refere à cultura ocidental] (LINARES, 2013, p. 74).

Essa questão de linguagem e língua é de extrema importância, e por isso recebeu aqui um espaço para seu debate, pensando que é “através da aquisição dessa língua que o surdo pode partilhar experiências, transmitir emoções, desenvolver conhecimentos e compartilhar informações na comunidade surda, constituindo, assim, a sua cultura” (RAUGUST e PEREIRA, 2017, p.130).

O cinema sendo compreendido enquanto bem cultural, permite com que se possa refletir sobre a condição humana, sobre os processos e representações sociais. Anjos (2017), disserta sobre ideais que se articulam com essa linha de pensamento, ao propor que “essa proximidade proporcionada pela obra cinematográfica permite contato entre culturas, empatia entre sujeitos, além de estar envolta por construção e reconstrução de significados” (p.26). Esta afirmação alinha a ideia de estudos culturais que será trabalhada mais adiante na perspectiva da visibilidade do sujeito surdo, já que “é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, p.38).

## CINEMA SURDO

Deste modo, chegamos no momento em que se estabelece um forte diálogo entre o cinema e a comunidade surda, ressaltando novamente o cinema enquanto artefato cultural e arte repleta de intencionalidade.

São vários os discursos que se estabelecem nas obras cinematográficas, compreendendo discurso enquanto um conjunto de enunciados construídos através da linguagem. Esses enunciados refletem condições específicas e finalidades específicas.

[...] ora os filmes falam dos sujeitos surdos como incapazes, incorrigíveis, anormais, ignorantes, primitivos, ora nos falam de surdos que, apesar da surdez,

---

7. Nickelodeons, primeiro tipo de espaço para exibição de projeções de imagens em movimento, cobravam apenas cinco centavos.

são recompensados por outros sentidos que os tornam capazes, corrigíveis, normalizáveis, inteligentes, civilizados (THOMA, 2002, p. 242).

A visão trazida para o debate por Thoma é interessantíssima, pois exemplifica a dicotomia existente sobre o sujeito surdo, desde visões preconceituosas até visões civilizatórias e salvacionistas. É curioso refletir sobre as representações criadas do surdo e da própria surdez, Lopes e Veiga-Neto (2006) exemplificam essa relação que se estabelece entre ouvintes e surdos, “na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se, a narrar-se como um deficiente auditivo” (p.85). O Cinema Surdo pode auxiliar neste processo, com narrativas que abordam temáticas e histórias surdas, ou filmes que possuam surdos na equipe técnica ou que seja encenado por surdos, isto contribui para se formular com melhor consistência um pensamento da alteridade surda, e na análise crítica dessas representações.

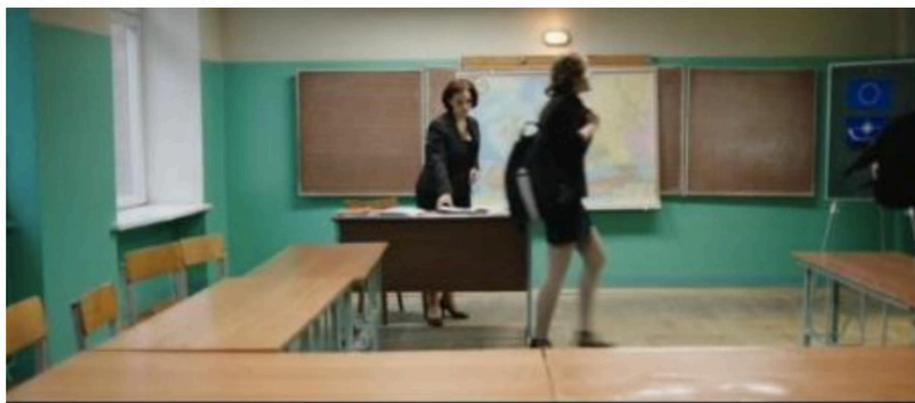
Afinal, “o cinema produz conhecimento, fixa identidades e instaura sentidos sobre os sujeitos surdos” (THOMA, 2002, p. 243). Quais são essas identidades? As mais variadas possíveis, bem como suas representações. Desrespeitando a cronologia, discutiremos sobre um filme de grande destaque para o Cinema Surdo. *The Tribe* (2014) é um filme ucraniano, do diretor Myroslav Slaboshpytskiy, ele é totalmente em língua de sinais ucraniana e conta com atores surdos em sua totalidade. Venceu diversos festivais, levando vários prêmios e trazendo para o debate a visibilidade surda. Analisando a questão da representação surda, o diretor Slaboshpytskiy se desvincula da imagem do surdo enquanto vítima, fugindo da idealização e criando personagens complexos e redondos.



Retirado de <http://www.bbfc.co.uk/releases/tribe-film>

A proposta do filme surge da própria experiência de Myroslav Slaboshpytskiy, que enquanto jovem estudava em uma escola ao lado de um internato para surdos, tendo uma convivência diária com surdos e como ele mesmo diz, de jogos de futebol há brigas de rua. O filme acaba empoderando a comunidade surda e não a explorando. Várias temáticas sobre o cotidiano e vivências dos sujeitos surdos

preenchem as telas, os elementos culturais organizam os espaços e ambientes da narrativa cinematográfica. Um exemplo pontual são as cenas de sala de aula, em que as carteiras são posicionadas em formato de semicírculo, para que todos os alunos possam visualizar uns aos outros e acompanhar a aula sem perdas, isso se deve as experiências visuais (CRUZ, 2018). Na mesma sala de aula, se tem uma campainha de luz que pisca ao final das aulas, pode-se perceber a partir da observação de um frame retirado do filme:



Retirado de <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0929-2.pdf>

Para traçar um paralelo com essa obra apresentada, citaremos o filme *Children of a Lesser God* (1986). O filme obteve uma grande repercussão e trouxe visibilidade para a língua de sinais, fazendo com que a procura por cursos aumentasse significativamente. A atriz Marlee Matlin, que fez um dos papéis principais do filme, é a única atriz surda a ter recebido um prêmio.



Retirado de <https://www.imdb.com/title/tt0090830/>

Porém, o filme recebe algumas críticas, já que o personagem principal John Leeds precisa falar a todo o momento o que a jovem Sarah está pensando ou agindo. O que caracteriza o pensamento de Derrida sobre o falava sobre o fonocêntrismo, é necessário que Leeds oralize os desejos de Sarah para que eles tenham significados reais, é o que chamamos de ouvir-se-falar. O preconceito circunda a comunidade surda e as imagens construídas sobre eles transparecem nos filmes, mesmo se tratando do

cinema surdo, por isso é fundamental um posicionamento crítico diante destas obras. Thoma (2002), dedicou estudos sobre essas flutuações em torno da pessoa surda, e as diferentes formas e maneiras com as quais são representados por meio das lentes do cinema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTUDOS CULTURAIS E CONTEXTOS ESCOLARES**

Iniciamos esses momentos de análise considerando que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2000). Tal questão marca uma forte ligação entre as artes, as culturas, os sujeitos e os discursos. A própria questão do discurso já nos remete a práticas sociais que implicam relações de poder. Os discursos estão correlacionados com os Estudos Culturais, já que a cultura é constituída de um emaranhado discursivo.

Para falar sobre Estudos Culturais, partimos do entendimento de cultura como “[...] partly defined as a circuit of power, ideologies, and values in which diverse imagens and sounds are produced and circulated, identities are constructed, [...] in both individualized and social forms, and discourses are created, [...]” (GIROUX, 2004, p.59-60). Compreendendo que os filmes fazem mais do que apenas entreter, “it offers up subject positions, mobilizes discourses, influences us unconsciously, and helps to construct the landscape of american culture” (GIROUX, 2001, p. 585). O sujeito surdo nesse contexto é entendido enquanto produtor de discurso, potencializado pelo Cinema Surdo, que oportuniza diversas formas narrativas e diálogos.

Essas oportunidades são entendidas enquanto possibilidades educacionais e pedagógicas, já que muito do que foi debatido se relaciona com o chão da escola. Repleto de relações de poder, materiais e simbólicas, os filmes produzem e incorporam ideologias e representações intencionais, “put simply, films both entertain and educate” (GIROUX, 2001, p. 585). Sendo assim, os estudos culturais possibilitam a visibilidade para os estudos surdos e servem como base de reflexão para pensar o cinema surdo enquanto discurso e elemento educacional, representando uma grande força política, ideológica, cultural, linguística e artística.

Junto a isso, no que se refere ao cinema o ensino institucionalizado dos sujeitos surdos, que antes eram proibidos de sinalizar, agora podem desfrutar de um ambiente que busca ao máximo possibilitar boas experiências pedagógicas, bem como em contextos bilíngues, mas que ainda enfrentam dificuldades. As novas tecnologias auxiliam nesses processos educacionais, ofertando bases e recursos para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade, enfatizando as potencialidades viso-espaciais. “Podemos perceber que as práticas de ensino da língua e da cultura surda, os planos de ensino ou as ementas, as legislações, são produtos de uma prática discursiva que as constitui enquanto as nomeia” (RAUGUST e PEREIRA, 2017, p.127). Logo, entende-se que é necessário manter-se em

movimento em um processo constante de elaboração crítica da vivência educacional do sujeito surdo, entendendo sua identidade, sua comunidade, suas especificidades e potencialidades.

Para isso, acredita-se que os filmes possam auxiliar na formação de estudantes, para que os mesmos sejam aptos a realizar análises críticas e leituras sociais. Os filmes constituem uma poderosa força, justamente por seu caráter intencional e ideológico, capaz de nas palavras de Giroux “[...] shaping public memory, hope, popular consciousness, and social agency and as such invites people into a broader public conversation” (GIROUX, H. 2001, p. 595). Com isso, o Cinema Surdo pode ser um meio de contribuir para o estabelecimento de uma alteridade surda divergente dos preconceitos oralizantes instituídos em diversos contextos sociais. Assim como foi trabalhado no início do texto, esperamos que com essa formação crítica social, não se retorne ao pensamento de um sujeito surdo-mudo (terminologia errônea) ou de que deveríamos toca-lo como tocamos um realejo, mas que continuemos progredindo no caminho de construção de uma educação bilíngue que busque a emancipação e autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALLAN, Sara. **O verbo-centrismo no cinema**, 2011. Disponível em <[http://ml.virose.pt/blogs/si\\_11/?p=130](http://ml.virose.pt/blogs/si_11/?p=130)>. Acesso em 12/01/2018, às 09h53

ANJOS, Raphael Pereira dos. **Cinema para libras: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdos**. Brasília, UNB, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Lei nº 12.319, 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 de dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRAIN, Robert. **Inscribing Science: scientific texts and the materiality of communication**. Timothy Leinor (org.) – Stanford University Press, Stanford, California, 1998. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/5/5f/Lenoir\\_Timothy\\_ed\\_Inscribing\\_Science\\_Scientific\\_Texts\\_and\\_the\\_Materiality\\_of\\_Communication.pdf](https://monoskop.org/images/5/5f/Lenoir_Timothy_ed_Inscribing_Science_Scientific_Texts_and_the_Materiality_of_Communication.pdf)> acesso em: 14/10/2018 às 22:35.

BUBNIAK, Fabiana Paula. **Cinema Surdo: por uma poética pós-fonocêntrica**. Unisul, 2016. Disponível em: <<https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/3210>> acesso em 14/10/2018 às 22:47.

BUBNIAK, Fabiana Paula. e SANTOS, Saionara Figueiredo. **O cinema pós-fonocêntrico e a sobrevivência do gesto**. Revista: *Artefactum*, n.2. 2017. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1532>> acesso em 14/10/2018 às 22:45.

**Children of a Lesser God**. Direção: Randa Haines. Paramount Pictures. United States, 1986. 119 min

COSTA, Flávia Cesarino. **História do cinema mundial**. Fernando Mascarello (org.) – 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun/jul/ago, p.36-61, 2003.

CRUZ, Tatiane Monteiro da. **Cinema e representação do surdo: um estudo do filme a gangue (2014)**. Intercom: 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, 2018. Disponível em:< <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0929-2.pdf>> acesso em 20/01/2019 às 12:00.

DIRKSEN, H. e BAUMAN, L. **Audism: exploring the metaphysics of oppression**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.9, n.2, p. 239-246. Oxford University Press 2004.

FERNANDES, S. de F. **Surdez e Linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** UFPR, 1998. Disponível em: &lt;<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24321/D%20-%20FERN...?sequence=1&gt>. acesso em 20/01/2019 às 13:03.

GIROUX, Henry A. **Breaking into the movies: pedagogy and the politics of filme**, 2011.

GIROUX, Henry A. **Cultural Studies Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals**. Magazine: *Communications and critical/Cultural Studies*, vol.1, n.1, p.59-79. March 2004.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e Linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** UFPR, 1998.

LINARES, Claudia Rodríguez-Ponga. **A imagem colonizada**. Revista: *ARS*, n.25, p.73-87. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v13n25/1678-5320-ars-13-25-00072.pdf>> acesso em 14/10/2018 às 22:38.

LOPES, Maura Corcini e VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Revista: *Perspectiva*, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez., 2006. Disponível em: < <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Lopes-Veiga-neto.pdf>> acesso em 17/01/2019 às 19:27.

MACHADO, Ludmila Ayres. **Design e narrativa visual na linguagem cinematográfica**. USP, 2009. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-26032010-142901/pt-br.php>> acesso em 20/01/2019 às 11:54.

MELEGARI, Joana Bonato. **Análise curricular da disciplina de libras como L2 no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná, 2018.

RAUGUST, Mayara B. e PEREIRA, Karina Ávila. **O cinema como dispositivo para tematizar aspectos relativos à língua de sinais e à cultura surda**. Revista: *Linguagem & Ensino*, vol. 20, n.2, p. 121-147. Pelotas, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/82120820-O-cinema-como-dispositivo-para-tematizar-aspectos-relativos-a-lingua-de-sinais-e-a-cultura-surda.html>> acesso em 14/10/2018 às 22:21.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Filmes sobre surdos**: que representações de surdos e de língua de sinais eles trazem? Práxis Educativa, 2009.

**The Tribe**. Direção: Miroslav Slaboshpitsky. Ukrainian State Film Agency. Kiev, 2014. 132 min  
THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”**, 2002.

## CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI

**Rosana de Castro**

Universidade de Brasília, Departamento de Artes  
Visuais  
Brasília - Distrito Federal

**RESUMO:** O objetivo do artigo é discutir sobre criação e produção das imagens em processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que criar e produzir tem papel relevante na constituição da subjetividade (VYGOTSKY, 2001). Na discussão, imagens, desde as ideias de Dias e Fernández (2014), são fluídas e passíveis de tomarem formas, ao serem fixadas em suportes são concretizada por desenhos, pinturas, fotografias, entre outras mídias. Considera-se, ainda, que imagem é fundamento do ensino da arte na escola; e que arte, aqui, é o componente curricular obrigatório na educação básica. Na primeira parte, que trata das referências históricas, são estabelecidos os marcos clássico e plástico. Em um segundo momento, busca-se arguir sobre a relação entre criar, produzir e desenvolvimento humano. Por fim, apresentam-se algumas ideias para a criação e a produção de imagens em aulas de arte na escola atual, admitindo-se que essas ações podem favorecer a constituição das subjetividades dos sujeitos,

que vivem e viverão imersos em meio cultural, a cada vez mais, distante da natureza. Propõe-se que tais processos de ensino-aprendizagem sejam orientados por referenciais teórico-epistemológicos endereçados ao estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais dos contextos urbanos. Estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar na realidade sociocultural amplamente impactada pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem, Educação, Visualidade, Subjetividade.

**ABSTRACT:** This paper discusses about the creation and the production of images in the processes of teaching and learning in the actual basic education considering, based on the historical-cultural human development approach, that creation and consumption of images play a relevant role in the constitution of the subject's subjectivity (VYGOTSKY, 2001). Within this discussion, we understand image, according to the ideas of Dias and Fernández (2014), as fluid, and fixed on a support in the form of drawings, paintings, films, photographs, among other media. It is also considered

that the image is the foundation of the teaching of art in the school, standing, in this discussion, art as curricular component of the basic education curriculum. In the first part of the text, which aims to signal the historical references, the classic and plastic frames of the discussion about the images are established. In a second moment, we try to argue about the relation between create, produce and human development. Finally, we presented some ideas about the creation and production of images in the teaching and learning processes in art in the present school, admitting that these actions can promote the constitution of the subjectivities of the subjects that live and will live immersed in a cultural environment more and more distant from nature. It is proposed that the processes of teaching-learning in the visual arts previously mentioned can be researched, experimented by theoretical-epistemological references and incremented allowing the creation and production of images in dialogue with the socio-cultural issues and the digital technologies present at the urban centers, establishing connections that, possibly, have not yet conquered their space in a reality widely diffused by the digital devices, which are, for the time being, discreetly used in school contexts that still thinks about the production of images in the classes mainly by the techniques of the plastic arts.

**KEYWORDS:** Image, Education, Visuality, Subjectivity.

## 1 | INTRODUÇÃO

A criação e a produção de imagens pode ser discutida sob diferentes perspectivas quando as consideramos em relação histórico-cultural. Como marcos desde os quais se propõe iniciar tal discussão, estabeleceram-se dois: o clássico e o plástico.

O marco clássico da criação e da produção de imagens é entendido aqui pelos usos dos cânones, dos instrumentos e das técnicas clássicas de pintura e de desenho necessários à execução das formas rígidas demandas pela exigência de resultados aferidos pela perfeição. No âmbito do marco clássico, ressalta-se que a instrução pictórica, cujo objetivo é o de comunicar por imagens (GOMBRICH, 2012), recebeu da Igreja Católica a atribuição de comunicar as escrituras sagradas aos que não sabiam ler os seus textos. E as belas artes, compreendidas como sinônimo da arte acadêmica (DIAS, 2011), assumiram a responsabilidade por essa atribuição.

Desde essa perspectiva, pode-se dizer que a produção de imagens a serviço da instrução pictórica encomendada pelo catolicismo, de algum modo, afastava os sujeitos da realidade. Tanto os produtores quanto os leitores instruídos pelas imagens religiosas eram desfavorecidos da possibilidade de percepção particular da realidade, e, ainda de criar alguma expressão sobre essa realidade. Neste sentido, pode ser dito que a criação e a produção no marco clássico normatizava o ver pela instrução pictórica, entre outros aspectos, orientando-o para os dogmas religiosos importantes à submissão da consciência de ser e estar, aos princípios da religião.

O marco plástico, por sua vez, é caracterizado, nesta discussão, pelos seus contornos românticos e pelo seu confronto com a criação e a produção de imagens

pelos padrões técnicos clássicos. No que diz respeito a tal confronto, remete-se às artes plásticas, que introduziram as técnicas e os materiais na formação dos artistas, os quais foram de encontro à rigidez dos cânones, à fidelidade da cópia da natureza em busca da perfeição composicional, bem como, às formas clássicas e aos conteúdos religiosos prioritariamente expressados pelas pinturas, desenhos, esculturas, entre outros.

No âmbito do marco plástico, ressalta-se a emancipação do artista da função de copista, que favoreceu a ele espaço para criar inspirado na natureza e contrapor ao clássico que o obrigava à cópia perfeita em busca de formas harmônicas. Ainda sobre esse âmbito, é possível também verificar que a consciência sobre a realidade, antes pautada pelos dogmas religiosos, deslocou-se para as visões particularidades dos artistas plásticos que criavam e produziam imagens tomando como referências as próprias subjetividades para reinterpretar o que viam.

Tais visões particulares contribuíram para a análise das paisagens artificiais que começaram a se formar desde a urbanização impulsionada pela industrialização. Os artistas plásticos produziram à margem da sociedade, que foi o lugar de onde foram autorizados pelo *status quo* à questionar o contexto sociocultural, político e econômico, que se estabelecia naquelas paisagens artificiais.

Ao considerar-se esse dois marcos, argumenta-se que, no ensino da arte na escola atual, a presença da criação e da produção de imagens pelo viés clássico quase não influencia as práticas promovidas nos processos de ensino e aprendizagem. Talvez, a exceção seja algum interesse, por parte de estudantes e professores, pelo desenho artístico ainda atrelado aos cânones.

Por outro lado, considera-se que as ideias românticas ainda reverberam na criação e na produção de imagens nas aulas de arte das escolas atuais. Em especial, pelas noções de inspiração e de genialidade que comumente intervêm na construção dos planejamentos das atividades das aulas do citado componente curricular.

Desde de tal consideração, surgiu a necessidade de arguir-se sobre o estudo, a produção e a criação das imagens orientadas para a relação entre o sujeito e a natureza como fonte de inspiração e expressão do ensino da arte, em um momento histórico alicerçado, a cada vez mais, sobre a configuração populacional concentrada em espaços urbanos com maior frequência, do que em espaços rurais. Essa configuração implica o importante distanciamento dos seres humanos do seu vínculo biológico e a sua robusta aproximação do ambiente cultural, que se delinea, a cada dia, pela relação dos sujeitos com os dispositivos digitais.

Em que a produção de imagens inserida nos processos de ensino e aprendizagem atual, pode contribuir com a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em contexto cultural alargado e, a cada vez mais, distante da natureza? Em busca de algumas pistas, propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de arte, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em

diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar. Mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, esses são discretamente utilizados nas escolas, nas quais a produção de imagens continua a se pensar, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

## 2 | AUTONOMIA, CRIAÇÃO E PRODUÇÃO

No âmbito filogenético, a espécie humana estruturou-se pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os seus membros. A construção de linguagem singular possibilitou o agrupamento social do *homo sapiens*. Esse agrupamento veio acompanhado da inclinação do ser humano para agir, capacidade tão importante quanto a de comunicar, para o alcance de patamar cognitivo desse ser, distinto daquele das demais espécies.

A habilidade para agir contribuiu significativamente com o desenvolvimento desde o tronco neural até a mente (ou consciência). Ao tempo em que elaborava ferramentas com as quais intervia na natureza para transformá-la em utensílios, alimentos, vestimentas e abrigo; o ser humano transformava a si por intermédio dos saltos qualitativos que os auxiliaram a migrar da ação apenas baseada na sensação (ou instintos) para aquela orientada à percepção, posteriormente para o impulso (VYGOTSKY, 1996). E do impulso para a emoção que o conduziu até a imagem, a qual o levou à consciência de si, do outro e da realidade que o cercava. A ação externa sobre a natureza, dialeticamente, desencadeou ações internas de desenvolvimento cognitivo responsável pela constituição das funções psicológicas superiores tais como: atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento (VYGOTSKY, 1996; 2000). A cultura também surgiu de tal relação entre ações em dialética, favorecendo a constituição do sujeito pela subjetividade resultante tanto do desenvolvimento biológico quanto da aculturação.

Um dos aspectos fundamentais, nesse processo de desenvolvimento humano, do instinto à consciência, foi a aquisição da capacidade de abstração definida como a capacidade de nomear e identificar os componentes da realidade por intermédio de signos e símbolos substitutos das materialidades. A abstração favoreceu a autonomia necessária para alicerçar a criação mental por imagens, útil ao planejamento antecipado da produção e da execução (ou materialização) dos objetos e das edificações, bem como dos textos e das expressões artísticas, entre outras possibilidades. Ressalta-se, ainda, que tal autonomia pode ser debatida como fundamento da constituição do sujeito no âmbito da espécie humana, considerando-se que os processos de desenvolvimento mencionados anteriormente, são singulares, portanto, autônomos porque também estão em conexão direta com as particularidades dos contextos histórico-culturais nos

quais estão imersos cada grupo social, e, ainda, cada indivíduo em particular.

Sob tais perspectiva, pondera-se que criar e produzir não são ações específicas do campo da arte, porque são ações inerentes a constituição do sujeito como membro singular da sua espécie (VYGOTSKY, 1996). Por outro lado, argumenta-se que os processos de ensino e aprendizagem da arte na escola têm potencial para contribuir com o desenvolvimento humano por conter em seu escopo o constante exercício de criar e produzir, que é relevante para promoção de espaços de volição na educação dos sujeito, de modo que haja incentivo para que eles interferiram e modifiquem a realidade, tanto no que diz respeito aos seus componentes materiais quando no que diz respeito às suas estruturas e relações socioculturais, em um importante exercício de constituição da própria autonomia.

O ensino da arte na escola pode fomentar o conhecimento dos estudantes sobre si, o outro e o próprio contexto sociocultural, incentivando-os a ser mais que perceptores desse contexto, atribuindo-lhes papel de atores com autonomia para compreender que não basta perceber, é necessário também propor transformações. Desde a ação da criação e da produção é que o sujeito adquire autonomia para tornar-se consciente da realidade, constituir-se em sua singularidade, capacita-se para construir a sua visão particular do real, ressaltando-se que tal constituição não o destituído da sua condição de hólón.

Neste sentido, parece evidente a impossibilidade de propor o ensino da arte nas escolas atuais pelo viés da instrução pictórica clássica de cunho religioso. Por outro lado, naquele ensino, não está tão evidente que a criação e a produção de imagens não são ações específicas do fazer dos artistas. Possivelmente, as ideias de genialidade típicas das artes plásticas com contornos românticos, ainda permeiam o senso comum sobre o ensino da arte na escola, contribuindo para que o planejamento do professor seja traçado com ênfase nas práticas de ateliê (ensinos infantil e fundamental) e na história da arte (ensino médio).

Cabe aqui o esclarecimento endereçado ao componente arte, sinalizando-se que esse está situado no âmbito da educação básica, composto das artes plásticas e visuais, bem como do teatro e da música. Na presente discussão, trata-se do ensino das artes plásticas e visuais, ao tempo em que se propõe arguir sobre alternativas que contribuam com o estabelecimento da relação de complementaridade entre essas e as outras artes citadas como constituintes daquele único componente.

Frente ao exposto, ressalta-se que a mesma importância que se propôs anteriormente, a ser dedicada pelos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola à aquisição da autonomia para a constituição de subjetividade pelo sujeito que aprende; deve ser reivindicada em favor do deslocamento da imagem do seu aprisionamento no suporte, para a sua condição de efemeridade e fluidez, a qual possibilita o diálogo com as outras expressões artísticas.

### 3 | CRIAÇÃO E PRODUÇÃO NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: PROPOSTAS

Sob a perspectiva de Fernández e Dias (2014), é possível que se defenda os usos das imagens em processos de ensino e aprendizagem em arte não pela ideia de que estão fixadas nas diferentes mídias (pinturas, desenhos, vídeos, anúncios publicitários) para apreciação ou para a percepção imediata. Os autores argumentam que “tanto as imagens quanto os discursos, as palavras, os objetos, as instituições, os corpos, os meios”, em geral, presentes de maneira subliminar e fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos, também precisam ser problematizados (p. 31).

Desde esse ponto de vista, não se trata de encerrar o ensino da arte no objetivo de praticar técnicas das artes plásticas em ateliê e/ou no estudo exaustivo das biografias dos artistas, trata-se de ampliá-lo, para abrigar a ideia de que a imagem favorece a tomada de consciência do sujeito sobre a sua relação com o outro e com o contexto sociocultural no qual está inserido. Ampliar, aqui, também implica propor processos de ensino e aprendizagem que coloquem as artes plásticas e visuais em diálogo direto com o teatro, a música, a dança (DIAS et al., 2011).

Para fundamentar essas propostas, ressaltam-se as ideias de Duncum (2011), pelas quais não se pode desconsiderar os efeitos sociais da produção e da propagação das imagens quer sejam institucionalizadas, ou não. Segundo o autor, hoje se vive de uma maneira diferente, especialmente os estudantes imersos em ambientes digitais virtuais, «é [um mundo] muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a focar elementos e princípios modernistas» (p. 15).

Neste sentido, destaca-se a ideia de que o sujeito em processos de ensino e aprendizagem da arte na escola atual deve ser incentivado à postura ativa frente ao que vê, sendo orientado a relacionar-se com a imagem pelos seus conhecimentos em artes visuais e nas outras manifestações artísticas anteriormente sinalizada, levando-se em conta, também, as suas experiências particulares. E no processo de envolvimento com o que está sendo visto, o estudante deve ser alertado para o uso “de filtros produzidos pela cultura e pelas (...) trajetórias/histórias pessoais” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53), que lhe possibilita constituir ideias próprias sobre aquilo que se desdobra a partir das imagens disponibilizadas em sala de aula.

No âmbito da presente discussão, compreende-se que as propostas de ensino e aprendizagem orientadas para a cultura visual e a visualidade, favorecem possibilidades para aproximar a arte na escola atual das questões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais recentes. E, ainda, das criações e produções de imagens pelos dispositivos digitais. Essa aproximação pode ser viabilizada tanto pela atualização na formação de professores, quanto por mudanças teórico-epistemológicas na base dos planejamentos dos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola (DIAS, 2011; DUNCUM, 2011; FERNÁNDEZ et al. 2014; FERNÁNDEZ, 2016, MARTINS et al., 2010, 2011). De acordo com Dias (2008),

a cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou da cultura de elite, para a valorização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre a arte de elite e as formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual [...] concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente um reflexo deles. (p. 61)

Para debater-se apropriadamente acerca dessas ideias da cultura visual para o ensino da arte na escola, desde Fernández e Dias (2014), em consonância com Mirzoeff (2006), explica-se que visualidade é o que extrapola a mercantilização da visão, exige romper com a familiaridade que, em geral, favorece a ocultação de alguns aspectos relevantes da experiência do ver. Ainda segundo Fernández e Dias (2014), ao mesmo tempo em que busca romper e denunciar a familiaridade e a mercantilização da visão, a noção de visualidade conserva a ideia de passividade do espectador. Mirzoeff (2006) explica que tal paradoxo está presente no conceito de visualidade desde o seu significado de origem, e é crucial para o entendimento de que a visualidade se caracteriza pela dialética (atividade e passividade do espectador) constituída tanto pela visão naturalizada porque acordada desde os significados e sentidos compartilhados por determinado grupo; quanto pela problematização dessa naturalização para romper com a visão mercantilizada, que exige envolver o sujeito ativamente com aquilo que está sendo percebido, visto e estudado em uma imagem.

Em conformidade com Dias (2012), argumenta-se que as propostas anunciadas para o ensino da arte na escola pelas ideias da cultura visual e das visualidades não implicam “em nenhum instante que a arte/educação deva abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos estudantes que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas” e, por suposto, carecem de formação que se amplie para outras bases teórico-epistemológicas do que aquelas que têm sido ofertada para a Licenciatura em Artes Visuais (p. 63).

Sob essa perspectiva, ao optar-se, na presente discussão, pela filiação das propostas apresentadas às ideias da cultura visual e das visualidades para a formação de professores nos cursos de graduação em arte, não significa que se desconsidere o que já foi, e ainda é, produzido pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais, reconhecendo-as como marcos para o ensino da arte na escola. Por outro lado, a opção declarada ergue-se sobre o argumento de que a base teórico-epistemológica, os conceitos e as práticas no âmbito do ensino da arte na escola atual possivelmente já não são suficientes para atender à formação de professores de arte, pois têm perspectivas distintas daquelas que sustentavam os processo de ensino e aprendizagem no século passado (Figura 1).

<b>Moderno</b>	<b>Pós-moderno</b>
Ênfase na cultura oral e escrita	Ênfase na cultura visual

Pensamento Racional	Pensamento complexo / múltiplo
Arte Moderna	Arte Contemporânea/Pós-Moderna
Individualidade	Interatividade
Autoria	Produção coletiva
Massificação	Identidade
Disciplina	Transdisciplinaridade
Capacidade de repetir e reproduzir	Capacidade de criar e inovar
Centrado no professor	Centrado naquele que aprende
Formação pontual	Aprendizagem contínua
Conteúdo concentrado (Poder)	Democratização da informação
Cultura linear	Diversidade e multiculturalidade

Fig. 1: Quadro Comparativo. Fonte: Castro (2008)

#### 4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Segundo Tavin (2011), para que o ensino na escola favoreça o engajamento em defesa de sociedade justa, esse deve ter por princípio “um projeto político que envolva representações visuais, locais culturais e esferas públicas através de linguagem crítica . . . “ (p. 153). O autor reivindica que a formação de professores deverá promover o preparo para atuação que auxilie aos estudantes, em formação nas escolas de educação básica, a identificarem, compreenderem e enfrentarem os diferentes lugares de poder, que podem ser ocupados pelos sujeitos, pelas instituições e práticas sociais. Ainda sob a perspectiva de Tavin (2011), a proposta do ensino orientado por tal ideia pode favorecer a formação de cidadãos críticos autorreflexivos, ao mesmo tempo engajados com as questões sociais do grupo ao qual pertencem.

No que diz respeito à atuação, também é importante que o licenciado perceba que atua com referência em pontos de vista particulares (BOLIN e HOSKINGS, 2013). Essa autonomia se reflete nas escolhas dos conteúdos para a aula, principalmente, na escolha das imagens, afirmam Bolin e Hoskings (2013). De acordo com os autores, tal autonomia outorga a liberdade ao professor de arte para definir qual representação da realidade será apresentada aos estudantes pelas imagens escolhidas; a decisão sobre essas escolhas deverá ser norteadas pelo seu posicionamento sócio político frente ao que compreende como ensino, alunos e sociedade.

Em suma, acredita-se ser possível discutirem-se proposições para a formação de professores de artes visuais orientados para a cultura visual e para as visualidades pelas seguintes ideias: (i) não ruptura entre os materiais e técnicas das práticas de ateliê e de produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes visuais e para as tecnologias digitais); (ii) foco nas experiências diárias do visual pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular; (iii) objeto de estudo no ensino da arte reconhecido como todos os artefatos e as instituições envolvidas nas representações visuais; (iv) compreensão de que o objeto de arte é portador de significados consolidados, pelo que esse objeto precisa ser problematizado; (v) o espectador deve ser compreendido como crítico que vê a imagem

por aspectos socioculturais que lhe constituem, bem como ao grupo que ele pertence; (vi) compreensão da crítica como estratégia de esclarecimento ao sujeito sobre as relações de poder as quais se organizam nas políticas, econômicas e sociedades. No que diz respeito à atuação dos professores, acredita-se ser razoável propor uma atuação comprometida com a justiça social, a heteronormatividade e as relações de poder na sociedade, bem como orientada pelo entendimento da imagem como ponto de vista particular escolhido por eles para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do que foi discutido, ressalta-se a importância da imagem como componente principal das atividades do professor de arte. Ao destacá-la, foi possível evidenciar tanto o seu papel fundacional na constituição da consciência e, por consequência, na subjetividade; quanto, atualmente, na manutenção da autonomia que implica a liberdade do sujeito para reinterpretar a realidade de modo crítico. Criar e produzir imagens são ações inerentes aos sujeitos humanos, e o papel do ensino das visualidades nas escolas de educação básica torna-se condição para o fomento dessas ações no sentido de que auxiliem em educação que culmine na formação de cidadãos responsáveis por si, pelos outros e pelos contextos socioculturais nos quais estão imersos.

## REFERÊNCIAS

BOLIN, Paul, HOSKINGS, Kaela. We do what we believe: a contemporary and historical look at personal and programmatic purposes of art education. **The Journal of the Texas Art Education Association**, vol. 1, p. 62-68, 2013.

DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas e pedagógicas críticas. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para educação**, p. 55-73. Santa Maria: UFSM, 2012.

DIAS, Belidson. **O mundo da cultura visual**. Brasília: PPG-Arte/UnB, 2011.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: Os locais da arte/educação na cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidades e educação**, p. 39-53, Goiânia: FUNAPE, 2008.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos** (pp. 15-30). Santa Maria: EdUFSM, 2011.

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. *Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos*. In R. Martins & I. Tourinho. (Orgs.). **Pedagogias culturais**, p. 101-137). Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

FERNÁNDEZ, Tatiana. 2016. **O evento artístico como pedagogia**. 354. f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMBRICH, Ernst. **Os usos das imagens**: estudos sobre a função social da arte e da comunicação visual. tradução: Ana Carolina Freire de Azevedo e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012, 304 p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura Visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: EdUFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. On visuality. **Journal of Visual Culture**, vol. 5, fascículo 1, p. 53-79, 2006.

Tavin, Kevin (2011). Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO; Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, p. 153-174, Santa Maria: EdUFSM, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## DE QUE MODO A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O TRATAMENTO DA AFASIA

### **Maristela Schleicher Silveira**

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –  
SENAI  
Chapecó - SC

### **Maíra da Silva Gomes**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul -IFSUL  
Porto Alegre – RS

### **Maica Frielink Immich**

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul (CAp - UFRGS)  
Porto Alegre - RS

**RESUMO:** A perspectiva da neurolinguística discursiva considera a relação ente sujeito e linguagem, com um enfoque na interação verbal. Nos estudos sobre afasia percebe-se que há uma vertente teórica mais cognitiva e uma vertente mais social. Essas vertentes não se excluem, mas proporcionam diferentes olhares sobre a linguagem, o sujeito e a afasia. O objetivo deste estudo é identificar estratégias de tratamento da afasia sob a perspectiva da neurolinguística discursiva (ND). Na perspectiva da Neurolinguística Enunciativo-Discursiva, a fala é multimodal. Assim, os aportes não verbais são considerados no processo terapêutico. Nesse processo, são igualmente relevantes a oralidade e a escrita, os gestos e o desenho. Consultaram-se as bases de dados Scielo e Lilacs utilizando-se os

indexadores “afasia” e “discurso”, determinou-se o período de 2012 a 2017 e o gênero textual artigo. Foram encontrados 18 artigos. Desses 18 artigos foram selecionados os três trabalhos caracterizados como estudos de caso. Percebeu-se a importância de propiciar estratégias de tratamento de afasia a partir da ND, pois a produção e compreensão de linguagem exerce um papel fundamental na reinserção do sujeito na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neurolinguística discursiva; Linguagem; Afasia.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma revisão de artigos publicados entre 2012 e 2017 que tratam de estudos de caso sobre afasia e discurso encontrados no Lilacs e Scielo. Foram selecionados três artigos com essas características sendo que um deles não classifica o tipo de afasia e os outros dois abordam sobre a Afasia Progressiva Logopênica e sobre Afasia Jargonofásica.

As alterações de expressão e/ou compreensão de linguagem causadas por lesão cerebral adquirida são chamadas afasia. O tipos de afasia que se referem às dificuldades de expressão são apresentados na literatura como afasia de Broca, afasia motora, afasia de

expressão, entre outros termos. Já os tipos de afasia relacionados à compreensão de linguagem são classificados como afasia de Wernicke, afasia sensorial, afasia de expressão verbal fluída, entre outros.

Nos estudos sobre afasia percebe-se que há uma vertente teórica mais cognitiva e uma vertente mais social. Essas vertentes não se excluem, mas proporcionam diferentes olhares sobre a linguagem, o sujeito e a afasia. A vertente social considera que “a interação verbal desempenha um papel privilegiado na construção de identidades sociais e relações interpessoais” (SENHORINI et al, 2016, p. 310)

A neurolinguística enunciativo-discursiva parte da concepção vigotskyana em que “A linguagem é concebida como atividade constitutiva do sujeito e como trabalho resultante das operações dos sujeitos com/sobre o sistema da língua. “ (PACHECO, NOVAES-PINTO, 2010 p. ). Os primeiros estudos realizados no Brasil com foco em questões ligadas aos processos discursivos ocorreram no final da década de 80, do século XX. Coudry (2010) desenvolveu um trabalho pioneiro em que defendeu a ideia de que as avaliações de linguagem não podem ser separadas do exercício intersubjetivo e social da linguagem (SENHORINI, et al, 2016). Na perspectiva da Neurolinguística Enunciativo-Discursiva, a fala é multimodal. Assim, os aportes não verbais são considerados no processo terapêutico. Nesse processo, são igualmente relevantes a oralidade e a escrita, os gestos e o desenho.

Senhorini et al (2016) enfatizam o que já fora destacado por Santana e Macedo (2006), ou seja, ao propor estratégias de tratamento da linguagem do sujeito afásico, é fundamental que sejam consideradas as práticas de letramento em que o sujeito é inserido desde antes de tornar-se afásico. As autoras explicam que o letramento não se refere somente a atividades escolares, mas aos usos da linguagem escrita em todos os espaços sociais. Ao se referir à escrita, Santana e Macedo (2006) enfatizam que letramento refere-se ao uso que cada sujeito faz da leitura e da escrita no meio em que vive. Portanto, trabalhar a linguagem escrita do afásico sob a perspectiva do letramento possibilita que o terapeuta analise a escrita como atividade social que evidencia as características individuais do sujeito (SENHORINI, et al (2016).

AAPP (Afasia Progressiva Primária) caracteriza-se pela deterioração progressiva da linguagem. Santos, Ribeiro e Santana (2015) destacam que não há consenso quanto aos subtipos de APP e que quatro variantes se destacam: Afasia Progressiva Primária Agramática (APPA), Afasia Progressiva primária Semântica (APPS), Afasia Progressiva Primária Mista (APPM) e Afasia Progressiva Primária Logopênica (APPL). A APPL é o tema do estudo das autoras. O fato de esse tipo de APP ser associada a danos nas primeiras circunvoluções do lobo temporal esquerdo faz com que seja a mais associada à Demência de Alzheimer (DA).

Pode ocorrer até 15% de erro de diagnósticos entre APP e DA. Isso se deve à baixa frequência de casos e também à ambiguidade etiológica entre as doenças. Ambos os quadros, APP e DA são difíceis de nomear no estágio inicial da doença. Um dos aspectos que facilita a distinção entre APP e demências é a fluência da fala.

(SANTOS; RIBEIRO; SANTANA, 2015)

Com relação à jargonofasia, estudiosos explicam que é considerada o caso mais severo de compreensão. Além disso, há referências clássicas de que o sujeito com esse tipo de problema não reconhece que produz jargão. Para alguns estudiosos, o sujeito fala em abundância acreditando que sua expressão é adequada, enquanto para outros estudiosos, o sujeito jargonofásico tem consciência da produção do jargão e o faz para não ficar reduzido ao silêncio (PAZINI, et al, 2016)

## 2 | MÉTODO

A metodologia utilizada para este estudo é de revisão de literatura. A finalidade desse método é sintetizar o conhecimento científico sobre determinado tema em um período de tempo específico. Foram consultadas as bases de dados SCIELO e LILACS. A busca ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Na primeira busca foram selecionadas as publicações encontradas a partir da pesquisa dos seguintes descritores em português e inglês: “afasia” e “discurso”. Foram encontrados na base de dados LILACS 18 artigos; na base de dados SCIELO foram encontrados os mesmos 18 artigos da LILACS. Como critérios de inclusão utilizou-se: estudos de caso publicados em formato de artigo, em inglês ou português, no período de 2012 a 2017 que abordassem o tema afasia e discurso. A partir desses critérios, foram selecionados 3 artigos.

## 3 | ANÁLISE DA REVISÃO DE LITERATURA

Dos 18 estudos encontrados a partir da utilização dos descritores **afasia** e **discurso** nos últimos 5 anos foram selecionados 3 artigos classificados como estudo de caso. Uma publicação em 2015 e duas publicações em 2016. Apresentam-se os artigos em ordem cronológica de publicação. O Quadro 1 apresenta o título, objetivo e metodologia de cada uma das pesquisas.

	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>
Artigo 1-2015	A fluência na afasia progressiva primária logopênica	Analisar, longitudinalmente, a fluência de um sujeito com Afasia Progressiva Primária (APP) Logopênica.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7 sessões de atendimento fonoaudiológico;</li><li>• Paciente com 61 anos</li><li>• diagnosticado com APP;</li><li>• Leitura e relato pessoal;</li><li>• Análise de dados qualitativa com base na neurolinguística enunciativo-discursiva.</li></ul>

Artigo 2-2016	O processo terapêutico nas afasias: implicações da neurolinguística enunciativo – discursiva	Analisar e discutir as estratégias linguísticas utilizadas por um sujeito afásico em propostas de terapia fonoaudiológica apoiada em pressupostos teóricos da neurolinguística Enunciativo-Discursiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 sessões;</li> <li>• Paciente com 45 anos;</li> <li>• Situações interativas -conversaão, leitura e produção escrita;</li> <li>• Questões histórico-culturais.</li> </ul>
Artigo 3-2016	Processos alternativos de significação e jargonafasia: um estudo de caso	Identificar e analisar a produção verbal e não verbal (processos alternativos de significação) de um sujeito acompanhado em Fonoaudiologia e em um Grupo Interdisciplinar de Convivência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• filmagens das sessões fonoaudiológicas individuais e do Grupo Interdisciplinar de Convivência.</li> <li>• Paciente com 61 anos;</li> </ul>

Quadro 1: Apresentação dos artigos

Fonte: As autoras, 2017

Em seu estudo, Santos, Ribeiro e Santana (2015) desenvolvem uma análise qualitativa do caso de uma funcionária contábil aposentada, 61 anos, nível escolar técnico, diagnosticada inicialmente com Demência de Alzheimer e posteriormente diagnosticada com APP. A coleta de dados ocorreu entre 2012 e 2014 provenientes de gravações de sessões de fonoaudiologia clínica sob a perspectiva da Neurolinguística enunciativo-discursiva. Foram transcritos e analisados quatro episódios de leitura e três episódios de fala espontânea.

Ao analisar os quatro episódios de leitura, Santos, Ribeiro e Santana (2015) destacam repetições e silabações. Conforme Ribeiro (2014) as repetições verificadas são disfluências frequentes na leitura caracterizadas do seguinte modo: parte de palavras - “cum, cumprem”, “li liberar”, “gor gordura”; palavras inteiras - “mundo mundo”, “maravilhoso, maravilhoso”, “era era”; enunciados - “diz o químico”, “diz o químico”, “ela se deparou”, “ela se deparou”.

A repetição de parte de palavra e palavra inteira são diretamente proporcionais ao tempo de APP, ou seja, “quanto mais avançada é a síndrome, maior é a ocorrência dessa disfluência. (SANTOS; RIBEIRO; SANTANA, 2015, p. 289)

Com relação ao ritmo e velocidade de leitura, o ritmo permaneceu inalterado, mas a velocidade diminuiu com o passar do tempo. Outra percepção das estudosas foi que em 2012 “as disfluências em palavras complexas e/ou irregulares ou enunciados com palavras complexas e/ou irregulares constituíram mais de 50% das ocorrências de disfluências, em 2014 não chegaram a 20%. (SANTOS, RIBEIRO E SANTANA, 2015, p 290)

A fala espontânea foi considerada pelas estudosas como preservada, apesar de haver dificuldades de manutenção de fala. Foi observado no estudo a repetição de algumas palavras como “pa parei”. As repetições mostraram-se mais relacionadas à funcionalidade enunciativa do que ao tipo de palavra. Esses aspectos são considerados pela literatura como reparos prospectivos e retrospectivos (BARBOSA,

1999 apud SANTOS, RIBEIRO E SANTANA, 2015). Reparos prospectivos de falha de memória: comprou (+) comprou um aparelho pra (+) pra choquinho assim (+). Reparos retrospectivos de correção de parafasias: “não, não estou falando”, “troço tro troca as palavras”. Além disso, percebeu-se o apoio no enunciado do outro recorrendo ao interlocutor. (SANTOS, RIBEIRO E SANTANA (2015)

Houve um agravamento do quadro, pois em 2014 a participante repetiu mais vezes parte de palavra ou palavra inteira e parte de enunciados o que não ocorreu em 2012 e 2013. São exemplos dessas repetições: “ati ati ati atividades”; “cli cli climáticas”; “quando bebemos (+) quando (+) quando bebemos”. “...as disfluências ocorreram tanto em palavras regulares quanto em palavras complexas e irregulares.” (SANTOS, RIBEIRO E SANTANA, 2015). Segundo as autoras as disfluências em enunciados com palavras complexas representam mais de 50% das ocorrências.

Ao analisar as habilidades de leitura e fala espontânea, percebeu-se características de uma APP logopênica na fase inicial da doença. A participante demonstrou “fala com estrutura gramatical preservada, manutenção da compreensão de palavras isoladas e de frases preservadas, durante a conversação, na interação dialógica.” Observou-se maior dificuldade em palavras longas, também as palavras que não faziam parte do seu cotidiano apareceram entre as repetições e dificuldades de leitura. (SANTOS, RIBEIRO E SANTANA, 2015).

A evidenciação da degeneração progressiva do sistema linguístico na modalidade leitura da participante foi observada durante os dois anos do diagnóstico. As disfluências aumentaram e ocorreram cada vez mais em palavras regulares. As estudiosas destacam o conceito de linguagem utilizado pela Neurolinguística Enunciativo-discursiva apresentado por Coudry (2010), ou seja, a linguagem é entendida como um trabalho entre os interlocutores para que se possa construir e interpretar sentidos. Nesse sentido, a paciente realizou um trabalho epilinguístico sobre a língua, ela hesitou, reelaborou, negociou gestos articulatórios demonstrando a relação do sujeito com a própria linguagem.

A fluência de fala tende à deterioração à medida que a APPL avança e influencia na interação do sujeito e papel social. Os déficits de linguagem são aspectos relacionados à disfluência de fala que se manifesta pelas repetições, anomias, pausas longas e frequentes e dificuldades de acesso lexical e fonológico (parafasias e permuta fonológica). A disfluência de fala, além de exprimir baixa produtividade de palavras, revela muitas dificuldades e sintomas linguísticos que levam o sujeito a uma fala disfluente. Porém, revelam também estratégias e condições de continuidade de produção. Assim, “entender a disfluência do sujeito com APPL pode ser primordial para melhor compreensão da linguagem em funcionamento, sua avaliação e processo terapêutico” (SANTOS, RIBEIRO E SANTANA , 2015, p. 290 )

No estudo desenvolvido por Senhorini et al (2016) a geração de dados ocorreu em um contexto de situações interativas entre terapeuta e afásico. As sessões foram de conversação, leitura e produção escrita. O período de coleta foi de março de

2008 a julho de 2009. A duração média das gravações realizadas em sala de terapia fonoaudiológica foi de 45 minutos. O sujeito, vítima de assalto, sofreu agressões a pauladas no crânio. Essas pauladas resultaram em traumatismo crânio-encefálico (TCE) temporo-parietal esquerdo e hemorragia em parênquimas subjacentes. Na avaliação fonoaudiológica percebeu-se comprometimento da linguagem oral e escrita. As estudiosas ressaltam que o sujeito fazia suas atividades domésticas e dirigia, ou seja, era independente em suas atividades diárias.

As estratégias utilizadas durante o processo terapêutico não foram estabelecidas previamente. As autoras explicam que isso se deve ao fato de que a perspectiva teórica adotada considera questões histórico-culturais. Como o sujeito participante era motorista de caminhão, foram utilizadas as seguintes estratégias: relato pessoal cotidiano, descrição e comentários de fotos, do mapa do Brasil, leitura de leis de trânsito, de frase de para-choques de caminhões e de reportagens de jornal escrito de grande circulação no estado em que o sujeito residia. No estudo desenvolvido por Senhorini et al são apresentados seis episódios:

Episódio 1: relato pessoal através da oralidade e da escrita; Episódio 2: relato do sujeito sobre a renovação da carteira de motorista; No Episódio 3: relato pessoal sobre cidades que o sujeito já conheceu; No Episódio 4: leitura de texto informativo – Leis de trânsito); No Episódio 5: leitura e discussões sobre frases de para-choque de caminhão; No Episódio 6: leitura de texto jornalístico

É interessante destacar que, de acordo com a finalidade de cada sessão, a terapeuta dispunha de materiais que pudessem auxiliar o participante. No primeiro episódio, por exemplo, que tinha por finalidade avaliar a linguagem do participante por meio de atividades linguísticas significativas, a terapeuta disponibilizou um mapa de Curitiba, um alfabeto móvel e um calendário. Foi solicitado que o participante descrevesse a sua rotina diária.

Ao analisar os dados, as estudiosas ressaltam que as dificuldades do participante não se referem a aspectos fonético-fonológicos, mas a aspectos sintático-semânticos. Apesar das dificuldades, o sujeito consegue colocar-se discursivamente no diálogo e utiliza para isso as estratégias disponibilizadas: gestos, fala, desenho e escrita.

O sujeito aciona os gestos na ausência temporária da fala de modo equivocado. Isso evidencia que há uma inter-relação entre os sistemas semióticos verbais e não verbais.

É possível vislumbrar, no trabalho linguístico que o sujeito realiza, suas marcas de subjetividade, de um sujeito agindo, manobrando, trabalhando sobre a linguagem, mesmo que ele não seja consciente das suas atividades linguísticas e mesmo que seu trabalho linguístico não produza o efeito por ele eventualmente intencionado (COUDRY, POSSENTI, 2010)

O estudo desenvolvido por Pazini et al (2016) analisou dados coletados entre 2013 e 2014 obtidos por meio de filmagens de sessões fonoaudiológicas individuais e encontros de grupo de convivência (GIC). Tanto as sessões, quanto os encontros

duravam aproximadamente 60 minutos.

As autoras consideram os dados linguístico-cognitivos do sujeito como dados-achados e explicam que esse tipo de dado reflete uma relação recíproca entre o dado e a teoria e é produzido na relação dialógica entre o sujeito e o pesquisador/terapeuta.

Pazini et al (2016) contextualizam a situação em que os dados foram coletados e os analisam segundo a perspectiva da Neurolinguística discursiva. O primeiro dado analisado pelas autoras é obtido em um encontro no GIC em que um dos integrantes não estava comendo nada além de pão molhado no café. Desse modo, o assunto tratado era a necessidade de se alimentar bem. Ao ser questionado pela terapeuta para indicar uma dieta, o participante apresenta palavras aglutinadas no início, mas, logo depois as produções verbais eram compreensíveis.

O segundo dado analisado no estudo ocorreu em uma sessão fonoaudiológica individual em que foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita. O quadro 2 foi transcrito do estudo pois exemplifica os principais jargões apresentados e as condições de produção e de interpretação dos enunciados.

Nº	Sigla do Locutor	Transcrição dos enunciados verbais	Observações sobre as condições de produção dos enunciados verbais	Observações sobre as condições de produção e interpretação dos enunciados não-verbais
1	WG			Está sentado com a revista sobre a mesa; faz leitura silenciosa.
2	lep			Em silêncio; na espera de WG iniciar a leitura e o observa.
3	WG	Ebistolegi xebatalison	Tom afirmativo	Inicia a leitura acompanhando as letras e/ou as sílabas com indicador direito.
4	WG			Olha para lep e ri
5	lep	Uhum ::	Tom reticente	Movimenta a cabeça para frente e para trás, acompanhando a leitura de WG.
6	WG	Epoiz xe tatalison a estidos a esteis	Tom afirmativo	Lê e olha para a lep.
7	WG	/Segmento ininteligível/	Tom afirmativo	Lê e olha para a lep.
8	WG	Cobara estodos por quando quis tudo nimétudi	Tom afirmativo	Lê e olha para a lep. x
9	lep	O que o senhor entendeu deste texto seu WG	Tom interrogativo	Olhando para seu WG.
10	WG	Ou só de tudi	Tom afirmativo	Puxando com a mão esquerda uma folha já destinada para que possa escrever e/ou desenhar; pega a caneta com a mão direita e desenha um semáforo.
11	lep	Quais deles são esses alimentos?	Tom interrogativo	Apontando para o desenho de WG.
12	WG			Aponta com o indicador para o sinal verde.

Quadro 2: Enunciados de um sujeito jargonofásico

Fonte: Pazini et al (2016)

Pazini et al (2016) destacam que o sujeito apresenta uma boa prosódia, apesar de apresentar jargões indiferenciados. É interessante que a extensão das palavras e frases lidas coincide com o número de sílabas e palavras do texto. Isso corrobora os achados de Coudry (2015), ou seja, as palavras apresentam características da língua,

no entanto a combinação fonêmica não se dá de modo convencional.

O fato de fazer pausas breves, uso de expressões fora do contexto e repetições em alguns trechos é interpretado pelas estudiosas como processos ativos em busca de significação (FEDOSSE, 2008). Em algumas situações, quando não consegue se expressar verbalmente, o sujeito substitui as palavras por desenhos. Na conclusão Pazini et al (2016, p. 301) destacam que “o atendimento de um sujeito afásico não pode ser realizado por meio de repetição de palavras, analisadas isoladamente ou treinadas, mas sim por meio de práticas sociais...”

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três estudos de caso analisados destacam que a perspectiva discursiva é fundamental para o tratamento de sujeitos afásicos. Nessa concepção, o enfoque é a interação verbal entre paciente e terapeuta. As habilidades linguísticas que o paciente ainda têm são enfatizadas na interação para que, pouco a pouco, através da construção conjunta de sentidos, o paciente possa ampliar sua capacidade comunicativa.

O estudo desenvolvido por Santos, Ribeiro e Santana (2015) por exemplo, possibilitou observar a modificação dos sintomas referentes à fala, escrita e leitura. As pesquisadoras perceberam uma relação inversa entre a fluência e o avanço da doença e destacam que compreender a disfluência do sujeito é essencial para compreender a linguagem, para avaliá-la e para propor estratégias no processo terapêutico.

No estudo desenvolvido por Senhorini et al (2016), por exemplo, houve uma considerável melhora da capacidade comunicativa do afásico, pois, apesar das dificuldades, o sujeito conseguia colocar-se discursivamente no diálogo e utilizava as estratégias disponibilizadas: gestos, fala, desenho e escrita.

É interessante observar que nessa perspectiva a interação com o afásico considera as questões culturais e sociais. Não basta trazer palavras e frases de modo descontextualizado para que o paciente consiga se comunicar, mas é fundamental que o uso da língua se dê na interação real com o outro, a partir de situações comunicativas que sejam familiares ao afásico. Se, como no estudo de Senhorini et al (2016), o paciente era motorista de caminhão, é conveniente trazer textos e assuntos sobre o trânsito e sobre viagens, por exemplo, para que ele tenha conhecimento suficiente para se comunicar.

Com relação ao estudo desenvolvido por Pazini et al. (2016), a interlocução entre sujeito afásico e terapeuta fortalece a premissa de que o processo terapêutico deve ocorrer por meio de práticas sociais em que o sujeito possa utilizar mais de um tipo de recurso (verbal/ não verbal) para opinar, constatar, ler, comentar.

Ressaltamos que no período analisado, foram encontrados poucos estudos de caso que tratam dessa perspectiva. Sugere-se uma revisão mais aprofundada que considere também outras bases de dados e também outros gêneros textuais como

teses, dissertações.

## REFERÊNCIAS

COUDRY MIH. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. **Cad Est Linguíst.** 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637143/4865>. Acesso 25 nov. 2017.

COUDRY, MIH et al. **Caminhos da neurolinguística discursiva**: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado das Letras; 2010.

COUDRY, MIH; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. **Web Rev Discursividade.** 2010. Disponível em: <http://www.cepad.net.br/discursividade/EDICOES/07/Arquivos/01%20Maza%20e%20Sirio.pdf>. Acesso 10 dez. 2017.

FEDOSSE, E. Processos alternativos de significação de um poeta afásico. [Tese] Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2008. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269141/1/Fedosse\\_Elenir\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269141/1/Fedosse_Elenir_D.pdf). Acesso 29 nov. 2017.

KLEIMAN AB. Letramento na contemporaneidade. **Rev Bakhtiniana.** 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf> . Acesso 02 dez 2017.

PACHECO, MC; NOVAES-PINTO, RC. Aspectos discursivos da narrativa de um sujeito afásico fluente. **Rev Est Ling.** 2010. Disponível em: [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N2\\_12.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N2_12.pdf)

PAZINI, E. et al. Processos alternativos de significação e jargonafasia: um estudo de caso **Distúrbios Comun.** São Paulo, 28(2): 219-28, junho, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/27346> Acesso 10 nov. 2017.

SANTANA AP, MACEDO HO. Afasia, práticas de letramento e implicações terapêuticas. "In": Berberian A P, Massi G, Angelis C C M. **Letramento**: referência em saúde e educação. 1ª. São Paulo: Plexus; 2006.

SANTOS, KP; RIBEIRO, DC; SANTANA, AP. A fluência na afasia progressiva primária logopênia. **Audiol Commun Res.** 2015;20(3):285-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acr/v20n3/2317-6431-acr-20-3-0285.pdf>. Acesso em 09 dez. 2017.

SENHORINI, G.; SANTANA, A. P. O.; SANTOS, K. P.; MASSI, A. O processo terapêutico nas afasias: implicações da neurolinguística enunciativo-discursiva. **CEFAC**, jan-fev 18(1), 309-322, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v18n1/1982-0216-rcefac-18-01-00309.pdf>. Acesso 12 nov. 2017.

## DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”

**Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda**

Universidade de Brasília

Brasília - DF

**Vicente Martínez Barrios**

Universidade de Brasília

Brasília - DF

**RESUMO:** O presente texto apresenta reflexões a cerca do trabalho “Disponíveis”, um conjunto composto por fotografias e vídeo em que se vê uma sequência de outdoors obsoletos presentes ao longo de uma rodovia que liga as cidades de Brasília (DF), Alexânia (GO) e Anápolis (GO). A partir das ideias de deslocamento, estabelece-se um diálogo em torno da prática do flâneur enquanto um explorador urbano que se interessa pelo dejetos, quanto também se considera as ideias de entropia de Robert Smithson. Pensando o registro a partir do noema da fotografia “Isso-foi”, estipulado por Roland Barthes, promove-se questões em torno de um referente, que, aqui, é visto a partir de uma intenção fotográfica. Estabelece-se, assim, demais considerações em torno de um processo criativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fotografia; entropia; deslocamento; flâneur

**ABSTRACT:** The following text presents reflections upon the work “Disponíveis”

(Availabilities), a series composed by pictures and video in which it is seen a sequence of obsolete billboards on a highway that connects Brasília (DF), Alexânia (GO) and Anápolis (GO). From ideas of displacement, a dialogue is established around the practice of being a “flâneur” as a urban explorer that is interested in the waste, and it is also taken for granted Robert Smithson’s idea of entropy. Thinking the register from Roland Barthes’ concept of “Has-been” (ça-a-été), questions around a reference, that, here, it is seen through a photographic intention, appear. It is set, therefore, more considerations around a creative process.

**KEYWORDS:** Photography; entropy; displacement; flâneur

Este trabalho começa a partir de uma questão constante em minha produção artística: a decadência das coisas no mundo. Entendo esse interesse a partir do hábito de fotografar certas situações do cotidiano que estejam em estado de declínio quanto às suas aparências: os objetos usados e desgastados que encontro pelas ruas, os cupons fiscais que se dobram e rasgam quando esquecidos nos bolsos, os móveis de casa que cada dia somam uma marca de uso, as placas de trânsito que acumulam evidências acidentais, entre outros exemplos. Percebo que quanto maior a condição do que

está ruindo, mais me interessa fotografar e ponderar sobre a ideia de descaso dessas tantas cenas e situações pelas quais transito cotidianamente. Me apoio em escritos de Robert Smithson a respeito da entropia que, aqui, é tida como um motor que me impulsiona ao registro fotográfico.

O ato de flunar, passear, explorar, se configura aqui como uma parte crucial para a vivência e respectiva coleta dessas cenas. Trata-se de uma necessidade em experimentar o inesperado, em estar disposto para os acidentes. As excursões, então, variam: vou aos lugares, me encontro neles e desenvolvo afetos ao mesmo tempo que os considero alheios. Me apoio principalmente nos escritos de Walter Benjamin a respeito de Charles Baudelaire e as ideias de *flânerie* enquanto prática exploradora da cidade e *flâneur* enquanto um detetive em busca dos encontros acidentais que o conduzem a um crime (BENJAMIN, 1989).

É no sentido de vestígio que me tenciono a perceber as relações que tais situações urbanas estabelecem diante da minha prática na fotografia. Se tais cenas são consideradas restos em determinados contextos, entendo o ato de fotografá-las como um agente que promove dicotomias entre ausência e presença, lembrança e esquecimento. Também penso nas relações criadas entre realidade e representação, entre o que eu vi e o que a câmera viu. Quais são essas possibilidades de diálogo a partir da minha prática e relação com a fotografia? Aqui, considera-se o noema “Isso-foi” de Roland Barthes (2015) quando se discute a presença do referente fotográfico diante de um dispositivo de registro, além das contribuições de autores como Susan Sontag, Charlotte Cotton e André Rouillé.

Assim, o presente texto discorre a partir do processo de criação do trabalho *Disponíveis*: trata-se de um conjunto composto por um vídeo e uma série de fotos em que se vê uma sequência de outdoors inutilizados e deteriorados localizados à margem de uma rodovia entre o Distrito Federal e o estado de Goiás. Deste modo, o trabalho se apoia em torno de questões como deslocamento, *flânerie*, ruína, entropia e fotografia, a fim de construir um diálogo que estabeleça conexões entre tal produção artística e demais referências artísticas e bibliográficas pertinentes à pesquisa.

## TESTEMUNHAR RUÍNAS, VIVER (N)A ESTRADA: OUTDOORS NA RODOVIA

Em seu conceito romântico, a ruína é tida como um resto de existência em processo de decadência. Uma camada de informações que se afere pelas coisas que estão perdendo suas funções, e que, por isso, estão quebradas, enrugadas, oxidadas, danificadas, estragadas, reveladas, despedaçadas, esquecidas ou rasgadas. Mas para Robert Smithson (1996), que tomou emprestado de Vladimir Nabokov a expressão que lhe era preciosa - o futuro nada mais é do que o passado em reverso – as ruínas que fotografava eram antagônicas: trata-se daquilo que nunca foi compreendido de maneira plena, possuindo, assim, uma natureza entrópica que desde seu início foi identificado como ruína - não causando uma nostalgia passada, mas sim de um

passado nunca realizado.

Em *Um Passeio pelos Monumentos de Passaic, Nova Jersey*, Smithson (2003) explora questões em torno da viagem que faz de Nova Iorque à Passaic, sua cidade natal, onde encontra inúmeros espaços comerciais abandonados e deteriorados em meio ao subúrbio. “As devastações da entropia se medem nas paisagens pós-industriais de fábricas e de minas abandonadas”, diz André Rouillé ao tratar do trabalho de Smithson.

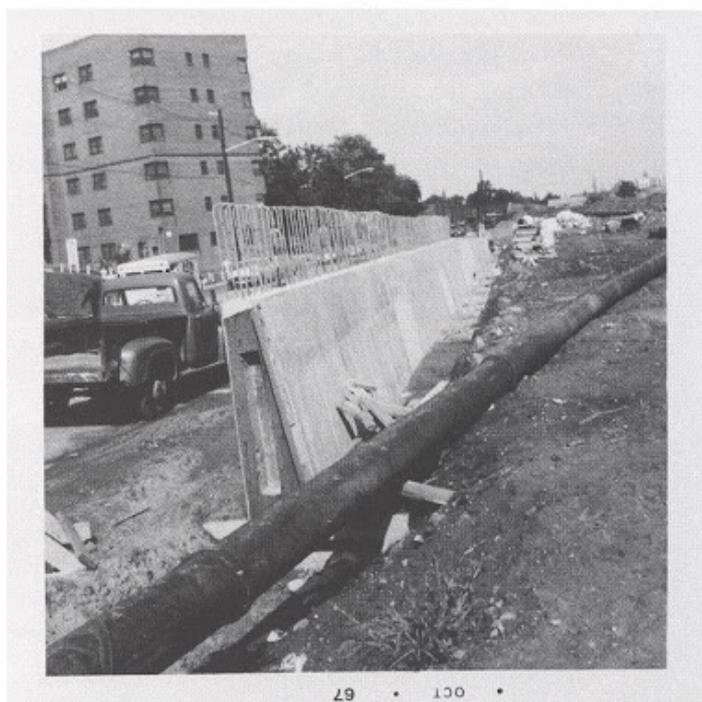


Figura 1: Foto da série *Um passeio pelos monumentos de Passaic*, de Robert Smithson.

Registrando fotograficamente o passeio, coloca-se em questão o aumento da entropia no universo, ou seja, segundo Francesco Careri (2013), uma dispersão no espaço que mede a energia que se dissipa quando um estado se transforma em outro. Em vez de provocar a lembrança do passado, a entropia em Passaic faz esquecer o futuro (SMITHSON, 1966).

Nas imagens, vemos guindastes, estacionamentos, pontes, terrenos baldios, tubulações, entre tantas outras cenas que carecem de presença humana. Assim, a afirmação de Smithson quanto a esse processo de erosão, que tanto o espírito humano quanto a Terra se encontram, é visível por meio dos destroços que, de ambos, sobram.

Frequentemente se utiliza de palavras como fragmentação, decomposição, desintegração, desmoronamento, desordem e desabamento para definir as cenas, paisagens e objetos devastados pela ação do homem e do tempo. Trata, assim, da entropia como um processo irreversível de degradação de todo um sistema, situação impossível de fazer com que uma matéria retorne ao seu estado anterior – ou, como uma evolução em reverso (SMITHSON, 1966).

Quando se refere à entropia da cidade, Francesco Careri (2013) diz que “o suprimido, o resíduo, a ausência de controle, produziram um sistema de espaços vazios [...] que podem ser percorridos indo à deriva” (p. 30). É o que Robert Smithson chama de lugares remotos, repletos de “objetos estranhos de uma paisagem industrial de periferia” (CARERI, 2013, p. 138). Assim, em “Disponíveis”, me interesso no processo de deslocamento do centro de uma cidade em direção às margens que a cercam, como as rodovias e demais regiões menores.

Embora não se compreenda a estrada como um lugar para permanecer e sim transitar, impulsionando o homem para a frente e orientando-o a um destino a ser alcançado, como nos diz Otto Friedrich Bollnow (2008), a intenção do trabalho aqui desenvolvido é de viver a rodovia a partir de seu modo usual (deslocar entre localidades diferentes) em direção a um viés poético (um lugar de não-transição, mas sim permanência).

Deixo de ter um ponto central, uma referência. Me estabeleço na estrada sem objetivar um ponto final. O homem, então, não é mais ele próprio, e sim é tomado pelo movimento geral e pelo destino sempre inatingível (Bollnow, 2008):

É o que ocorre quando eu deixo a própria casa e me lanço numa estrada (ou de modo ainda mais claro, quando eu, dentro de um veículo, me lanço à estrada [...]): eu me ligo numa rede de estradas e caminhos que não mais é referida à minha casa como centro. (BOLLNOW, 2008, p.110)

Permanecer na estrada é flutuar entre cidades. Entre Brasília e Anápolis, poucos são os lugares facilmente identificados por placas ou nomes – muitas vezes, inclusive, os outdoors que se espalham pelas rodovias servem de referência a fim de designar um ponto específico.

Desse modo, a estrada é um espaço relativamente neutro, supra-individual, sem ponto central e que, mesmo assim, atrai o homem de maneira irresistível ao infinitamente distante (Bollnow, 2008). Não importa o retorno que possa ser tomado. Não há voltas, mas sim novas direções a um outro sentido, em outro tempo.

Situado neste cenário de desbravamento, o espaço exterior do lar se torna moradia para o *flâneur*, este que “está tão em casa entre as fachadas das casas quanto o burguês entre as suas quatro paredes” como nos diz Walter Benjamin (1989, p. 66). É entre as calçadas, vitrines e passagens que o *flâneur* se satisfaz em meio ao acidental e o inesperado. Se encanta pelo horrível, pelo dejetivo, pelo o que as pessoas rejeitam e a rua acata.

É neste sentido que a sedução visual provocada pelos outdoors presentes na rodovia que conecta as cidades Brasília (DF), Alexânia (GO) e Anápolis (GO) se faz presente: não se trata exatamente de uma sedução publicitária e o poder de convencimento de sua mensagem, mas sim de perceber uma contradição enquanto suporte de divulgação que, aqui, nada anuncia a não ser a sua própria disponibilidade por meio de suas ruínas e escombros.

Em contramão às paisagens que previsivelmente se espera encontrar nas

estradas, os outdoors se situam como uma interferência visual, um desvio para a atenção que é tido como um respingo do urbano em meio ao horizonte rural. Penso, aqui, na cena: um outdoor que se insere (ou provoca uma interrupção) no cenário composto longas montanhas compostas por campos de plantação, árvores e plantas (figura 2). Benjamin (1989) diz que o *flâneur* não se sente movido a acompanhar o espetáculo da natureza, pois “a sua experiência da multidão trazia os rastros da ‘iniquidade e dos mil repelões’ que o transeunte sofre no burburinho de uma cidade grande” (p. 87). Não se trata, portanto, de perceber a paisagem, mas sim no que nela intercepta.

Observar os outdoors nas rodovias faz parte de um processo de testemunhar mudanças, passagens e transformações daquilo que se fixa em um lugar onde ninguém permanece. Enquanto transeuntes competem um movimento retilíneo em direção ao porvir, os outdoors estagnados se desgastam sem sequer mover. Lentamente são danificados pelo tempo, pela ação do homem ou por qualquer outra condição que dificilmente se testemunhe. Para os nossos olhos, caminham “em fuga em direção a um futuro de autodestruição” (CARRERI, 2013, p. 140), em que se corrobora uma decadência de causa oculta - em muitos casos, não é perceptível a circunstância a qual tenha provocado tal estado de declínio ou obsolescência. Assim como os monumentos de Smithson, apenas são brandos e vazios.



Figura 2: frame do vídeo *Disponíveis*. Acervo particular do autor.

Estes mobiliários urbanos publicitários se encontram parados, fixados, inertes, ao passo que assistem o deslocar dos outros que por eles passam em motos, carros, ônibus, bicicletas ou até mesmo caminhando. Somam, dia após dia, rugas de suas existências em meio a seu processo entrópico. Aos poucos, deixam de cumprir com

o seu ideal mercadológico de interferência visual e, muitas vezes, passam a fazer parte de um campo de visão que logo se acostuma às suas existências em meio a escombros, carcaças e resíduos. Ao assisti-los, testemunha-se o lento processo de decadência de sua forma e significância. Ao registrá-los, munido de uma câmera, me reconheço na função de detetive que vê abrir vastos campos à sensibilidade e especulação, pois qualquer que seja o rastro a seguir, cada um deles há de conduzi-lo a um crime (BENJAMIN, 1989). Os outdoors se constituem, então, como presenças mortas dissolvidas em um espaço vivo.

O tempo é tido, assim, como uma matéria prima que provoca o esquecimento e uma decadência não só visual. Tanto a mensagem (anúncio) quanto o meio (outdoor) se tornam obsoletos. A entropia invade as estruturas ao promover a dispersão energética: uma renúncia à eternidade e uma ode ao falimento.



Figura 3: frame do vídeo *Disponíveis*. Acervo particular do autor.

## **REALIDADE E REPRESENTAÇÃO: CRUZAMENTOS EM MEIO A UM TEMA COMUM**

Da mesma forma que assisto aos outdoors, a câmera assiste seu referente. Considero a fotografia como um meio de pensar a ação irreduzível do tempo como um propositor de vestígios. Ora, se também compreendo a fotografia como um gesto promotor de perseverança e persistência frente a um instante efêmero, ao fotografar produzo um material que, ao mesmo tempo, se refere ao passado, produzido em um determinado presente, cujo futuro o consumirá.

“Diríamos que a fotografia sempre traz consigo seu referente, ambos atingidos

pela mesma imobilidade amorosa ou fúnebre, no âmago do mundo em movimento: estão colados um ao outro [...]”. (BARTHES, 2015). Não desvinculo forma e conteúdo: penso o modo que fotografo a partir da relação que crio com o referente fotográfico. Em meio a afetos e alheamentos que me interessa registrar, o meu trato fotográfico vai ao encontro à forma que percebo e me relaciono com tal cena a ser fotografada. Se encontram aqui características que transitam desde o apreço até o descaso, da atenção à indiferença.

Entendo essa relação que crio entre realidade e fotografia a partir do compromisso que a mesma tem com o real. Roland Barthes (2015) nos diz que “o Referente da Fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação” (p. 67), pois ela não inventa, não mente quanto ao sentido da coisa, mas sim autentica sua existência. Da mesma forma, Susan Sontag (2004) diz que a fotografia parece ter “uma relação mais inocente, e portanto mais acurada, com a realidade visível do que outros objetos miméticos.” (p.16).

O noema da Fotografia, “Isso-foi”, proferido por Barthes, diz sobre uma dupla posição conjunta: realidade e passado. “Isso que eu vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito; ele esteve lá, e todavia de súbito foi separado; [...]” (BARTHES, 2015, p.68). Como uma emanção do referente, a fotografia certifica uma presença:

A fotografia, pela primeira vez, faz cessar essa resistência: o passado, doravante, é tão seguro quanto o presente, o que se vê no papel é tão seguro quanto o que se toca. É o advento da Fotografia que partilha a história do mundo. [...] Os realistas [...] não consideram de modo algum a foto como uma “cópia” do real – mas como uma emanção do real passado: uma magia, não uma arte. [...] Na Fotografia, de um ponto de vista fenomenológico, o poder de autenticação sobrepõe-se ao poder de representação. (BARTHES, 2015, p. 73 e 74)

É a partir da ideia de pose (o pensamento de um instante, a imobilidade da foto) que Barthes (2015) difere a fotografia do cinema, pois na foto alguma coisa se pôs “diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre [...]; mas no cinema alguma coisa passou diante desse mesmo pequeno orifício: a pose é levada e negada pela sequência contínua das imagens [...]” (p. 69).

Com duração de 5 minutos, o vídeo *Disponíveis* apresenta a sequência de outdoors. Em um processo de filmagem que transita entre o turbulento e o cauteloso, a prática consiste em uma espécie de jogo de enquadramento e composição a partir dos elementos que compõem a cena: montanhas, plantações, carros, carcaças, céu, e os próprios outdoors.

O vídeo é produzido a partir de uma intenção fotográfica: como se o visor de uma câmera estivesse gravando as escolhas composicionais do fotógrafo. Enquanto os ângulos variam, os planos fotográficos são constantes.

Charlotte Cotton (2010) nos diz que, dentre as temáticas da fotografia de rua, a arquitetura tende a ser fotografada a partir de deteriorações ou sobrevivências em oposição aos propósitos originais. Temos imagens que trazem algo de anticlimático

e inacabado, mas ainda assim vibrante. Assim, autora vai ao encontro de Sontag, quando esta diz que “ao trazer o exótico para perto, ao tornar exóticos o familiar e o doméstico, as fotos tornam disponível o mundo inteiro como um objeto de apreciação” (SONTAG, 2004, p. 126).

O registro do vídeo se deu por uma câmera filmadora de baixo custo, um equipamento que não se encontra mais em linha de produção já que o mercado possui outros tantos mais desenvolvidos. Estamos tratando de uma condição técnica que desperta uma poética não só atrelada ao conteúdo da imagem, mas também quanto ao dispositivo utilizado para a captação.

A filmagem, então, é desprovida de nitidez, muitas vezes inclusive beira o turvo, desfocado, embaçado. Não possui cores vivas ou atrativas. A baixa saturação nos remete a defeitos da imagem, como uma televisão de sinal analógico que carece de uma boa transmissão. A própria dimensão do quadro, no formato 3:2 (relativo à proporção dos filmes 35mm e à dimensão de antigos aparelhos televisores) é potente em seu espírito saudosista. A possibilidade de defeito, aqui, é considerada como um efeito para o registro.

Busco nesse apreço ao dispositivo arcaico uma possibilidade de diálogo entre o assunto que compõe a cena e o modo que me deparo com ele. Se os outdoors refletem os estragos da vida urbana a partir da desesperança impregnada em sua forma e função, porque haveria eu de produzir registros que também não dialogassem com a obsolescência?

Cotton (2010) diz que, a par dos trabalhos de muitos fotógrafos contemporâneos em se orientarem pela ideia de criar arte a partir da vida cotidiana, “artistas e fotógrafos vêm pesquisando a criação de obras das quais estão ausentes os sinais mais gritantes de habilidade técnica” (p. 116). Susan Sontag (2004) discute a partir de uma atração pelo passado da fotografia por meio de equipamentos em desuso:

[...] à medida que as câmeras se tornam cada vez mais sofisticadas, mais automatizadas, mais acuradas, alguns fotógrafos sentem-se tentados a desarmar-se ou a sugerir que não estão de fato armados, e preferem submeter-se aos limites impostos por uma tecnologia de câmera pré-moderna – acredita-se que um mecanismo mais tosco, menos poderoso, produza resultados mais interessantes ou expressivos, deixe mais espaço para o acidente criativo. (SONTAG, 2004, p. 140).

Ocorre, então, o que André Rouillé (2009) chama de “encontro”: um ponto comum entre a fotografia e a coisa. Para o autor, é precisamente o acontecimento desse encontro que constitui o processo fotográfico: “Não é uma coisa em si [...] que é fotografada, mas uma coisa engajada em um processo fotográfico singular, cuja singularidade define as condições do contato, [...] as próprias formas das imagens” (ROUILLÉ, 2009, p. 73). Uma visão de mundo atrelada à visão da fotografia.

Enquanto Robert Smithson se utiliza de uma câmera compacta, Kodak Instamatic, para registrar o passeio por Passaic, acontece o que podemos chamar de estética da entropia, “marcada por uma forte consciência do tempo e da obsolescência, por

uma viva sensação do inexorável processo de desintegração das estruturas, de decomposição das formas, do deslocamento dos lugares” (ROUILLÉ, 2009, p. 324).

Da estética “ultrapassada” surge a intenção de criar uma visão fotográfica impessoal. Nas imagens, os outdoors são apresentados sob um ponto de vista que não difere do senso comum de quem pelas rodovias está passando. Assim, a escolha por filmar e não fotografar também é entendida a partir da praticidade que me era exigida no momento o qual por lá transitara. “As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo o que estiver acontecendo.” (SONTAG, 2004, p. 193).

A prática de gravação se configura aqui como um processo mais fluído, contínuo e espontâneo em comparação com a fotografia. Filmo pois me mantenho constante pela estrada, não fotografo pois me seriam necessárias constantes pausas. “As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo o que estiver acontecendo.” (SONTAG, 2004, p. 193). Assim, ao me deslizar em frente ao referente, crio um movimento que impulsiona o outro, como uma perseguição a uma infinitude: depois de um outdoor, haverá mais um, e depois deste, um outro surgirá. “Como o mundo real, o mundo fílmico é sustentado pela presunção de ‘que a experiência continuará constantemente a fluir no mesmo estilo constitutivo’[...]”. (BARTHES, 2015, p. 77).

Benjamin (1989), ao pensar os processos de identificação na sociedade, diz que a invenção da fotografia, em contrapartida à assinatura manual, representa um passo que “possibilita reter claramente e a longo prazo os rastros de um ser humano. A história de detetive surge no instante em que se assegura essa conquista, a mais decisiva de todas, sobre o anonimato do homem” (BENJAMIN, 1989, p. 76). Assim, a constante saga pelos outdoors, evidenciada pelo deslocar no trajeto da rodovia, é entendida não como uma caça a estes suportes publicitários, mas sim ao tempo. O registro desses vestígios impregnados pela estrada não nos direciona a lugar algum.

No vídeo, o deslocamento é apresentado de forma aleatória e desordenada, pois, embora tenha-se percorrido o trajeto em seu sentido linear, ao transitar pelas 3 cidades em direção de ida e volta, no vídeo os outdoors não evidenciam nem esse deslocar de maneira lógica (a sequência de gravação está embaralhada), nem exatamente deixam claro a cidade em que se encontram. Um dos únicos elementos capazes de identificar a localidade se dá pelo número de discagem direta à distância (DDD) que alguns outdoors contêm em seus restos de anúncios: enquanto uns carregam o código 61, referente ao Distrito Federal, outros possuem 62, referente ao estado de Goiás.

“Quando se define a Foto como uma imagem imóvel, isso não quer dizer apenas que os personagens que ela representa não se mexem; isso quer dizer que eles não *saem* [...]” (BARTHES, 2015, p. 53). Assim, da ideia de pensar uma suspensão do futuro, as fotos que compõem a série fotográfica *Disponíveis* provém das filmagens gravadas: são frames captados a partir do vídeo, um “congelamento” da imagem em

movimento.

Com este trabalho, me interessa discutir a procedência de uma imagem fotográfica e seu estado enquanto cena inerte, parada, cansada – da mesma forma que os outdoors se encontram quando, por eles, o viajante da estrada passa. A imobilidade é “como o resultado de uma confusão perversa entre dois conceitos: o Real e o Vivo: ao atestar que o objeto foi real, ela induz sub-repticiamente a acreditar que ele está vivo [...]” como nos diz Barthes (2015, p. 69).

Assim, penso a relação que passo a criar não mais com a realidade (outdoors), mas com sua representação (fotos e vídeo). Susan Sontag (2004) observa a respeito de nossa era, em que se prefere “a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser” (p. 169). Quem, pelo trabalho, vier a transitar, se desloca em direção a um futuro da mesma forma que corrobora com a estagnação dos outdoors.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de considerações que tendem a aproximar o trabalho *Disponíveis* às ideias de deslocamento, entropia e fotografia, percebe-se a constante presença de uma intenção em criar reflexões a partir de espaços, lugares e objetos que nos remeta a um vazio de sentidos. O papel da fotografia, aqui, se estabelece como um mecanismo de registro que considera o seu referente como uma presa a ser caçada na infinitude imobilidade da imagem. Dessa forma, as conexões com a imagem em movimento, vídeo, se dão a partir da intenção de pensar o curso de deslocamento por entre a rodovia que apresenta uma sequência de outdoors, da mesma forma que estabelece questões em torno do dispositivo e da produção de fotografia na contemporaneidade.

O apreço pela ideia de contemplar a existência dos outdoors, a partir de sua forma e função decadentes, coloca em debate o lugar que essas cenas ocupam em um mundo que cada vez mais produz resíduos. Para isso, as contribuições a partir das ideias de entropia, caos, desesperança e perda de energia se tornam fundamentais, da mesma forma que as intenções do *flâneur* em torno dos acidental e imprevisto a partir das explorações que derivam da cidade faz aparecer o que está abaixo do homem: suas sobras e dejetos.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 106 p.

BENJAMIN, Walter: **Paris do Segundo Império**. In: Obras escolhidas. Vol. III. Trad. José Carlos Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Curitiba: editora UFPR, 2008. 327 p.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. Barcelona: Editora G. Gili, 2013. 188p.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como Arte Contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, 248 p.

ROUILLE, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 483 p.

SMITHSON, Robert. **The collected writings**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Entropy And The New Monuments**. 1966 In: FLAM, J. (ed.) The Collected Writings. Berkeley: University of California Press. 1996, p. 10-23

\_\_\_\_\_. **Um Passeio pelos Monumentos de Passaic**, Nova Jersey. 1967. Trad. Agnaldo Farias In: Espaço & Debates v. 23, São Paulo, NERU, 2003. p. 121-129.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 223 p.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**IVAN VALE DE SOUSA** Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-228-9



9 788572 472289