

ORGANIZADORAS

Luciana Maria Libório Eulálio

Margareth Torres de Alencar Costa

Maria Angélica Freire de Carvalho

Yana Liss Soares Gomes

ARTICULAÇÕES E RE (A) PRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS

Uma reflexão sobre língua e discurso em processo

**ARTICULAÇÕES E
RE (A) PRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS**
Uma reflexão sobre língua e discurso em processo

ORGANIZADORAS

Luciana Maria Libório Eulálio
Margareth Torres de Alencar Costa
Maria Angélica Freire de Carvalho
Yana Liss Soares Gomes

**ARTICULAÇÕES E
RE (A) PRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS**
Uma reflexão sobre língua e discurso em processo



Teresina - PI
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os direitos reservados



Diagramação

John Kennedy Costa Pereira

FICHA CATALOGRÁFICA

A784 Articulações e re (a) apresentações linguísticas: uma reflexão sobre língua e discurso em processo / organizadoras, Luciana Maria Libório Eulálio...[et al.]. – Teresina: EDUFPI, 2017.
308 p.

ISBN 978-85-509-0136-7

1. Linguagem. 2. Análise do Discurso. 3. Representação Linguística. I. Costa, Margareth Torres de Alencar. II. Carvalho, Maria Angélica Freire de. III. Gomes, Yana Liss Soares.

CDD 401.41

SUMÁRIO

PARTE I - HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. 13

CAPÍTULO I.

A NATUREZA SISTÊMICA DAS CRENÇAS SOBRE VARIAÇÃO/ DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DE FORMANDOS 14

Yana Liss Soares Gomes

CAPÍTULO II.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL E FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO AO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) 29

Júlio César Lima Moreira

CAPÍTULO III.

A DOCTRINA GRAMATICAL DE JOSÉ OITICICA (1882-1957) E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 45

Luiz Antonio Gomes Senna

PARTE II - ASPECTOS INTERCULTURAIS NA ABORDAGEM ENTRE LÍNGUAS. 76

CAPÍTULO I.

TRADUÇÃO – A TEORIA IMPLÍCITA NA PRÁTICA 77

Eronilma Barbosa da Silva Beux

CAPÍTULO II.

ÉCHALE GANAS QUE TE ECHAMOS UNA MANO. FRASEOLOGÍA CON EL VERBO ECHAR 85

Javier Martín Salcedo

CAPÍTULO III.

SABER REFLEXIVO NO APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 96

Maria Angélica Freire de Carvalho

CAPÍTULO IV.

MARCADORES DISCURSIVOS E INTERLENGUA EN LA INTERFACE ESPAÑOL / PORTUGUÉS 109

José Alberto Miranda Poza

Girleide Santos da Silva Melo

PARTE III - AÇÕES LINGUAGEIRAS E SIGNIFICAÇÃO	120
CAPÍTULO I.	
AS LINGUÍSTICAS ENUNCIATIVAS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: O PAPEL E O LUGAR DE BAKHTIN NESSA HISTÓRIA	121
<i>Maria Angélica Freire de Carvalho</i>	
<i>Francisco Renato Lima</i>	
CAPÍTULO II.	
REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LEITOR ESTRATÉGICO PARA A COMPREENSÃO DA PROVA DE ESPANHOL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	135
<i>Dilma Menzes Dias</i>	
<i>Roberto Matos Pereira</i>	
CAPÍTULO III.	
O ASPECTO INTERACIONAL NO ESPAÇO DIGITAL: RECEPÇÃO, VAZIOS E CONTINGÊNCIA	150
<i>Waldemar Duarte de Alencar Neto</i>	
CAPÍTULO IV.	
O USO DE GRUPO FECHADO NO FACEBOOK PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	164
<i>Franklin Oliveira Silva</i>	
CAPÍTULO V.	
CLASIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE INFINITVO EN ESPAÑOL	177
<i>Secundino Vigón Artos</i>	
<i>Yemán Omar Zapata Barbosa</i>	
CAPÍTULO VI.	
A POLIFUNCIONALIDADE DE “ONDE” EM PRÁTICAS DISCURSIVAS	187
<i>Gerson Rodrigues da Silva</i>	
 PARTE IV - DISCURSOS EM AÇÃO E DISCUSSÃO	 215
CAPÍTULO I:	
O ENSINO ON LINE E A QUESTÃO DO PODER E DO IDEOLÓGICO NA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DISCURSOS NO SÉCULO XXI	216
<i>Luciana Maria Libório Eulálio</i>	
CAPÍTULO II.	
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO IDOSO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS	240
<i>Maria Lima de Santana</i>	

CAPÍTULO III.

OS DISCURSOS SOBRE A MORTE DA CRIANÇA SÍRIA PELAS CAPAS
DE JORNAIS INTERNACIONAIS 255

Paulo Fernando de Carvalho Lopes

Thalyta Cristine Arrais Furtado Araújo Gonçalves

CAPÍTULO IV.

ETHOS Y PATHOS EN EL DISCURSO POLÍTICO DE DILMA
ROUSSEF 273

Margareth Torres de Alencar Costa

Maria Márcia Kaline Silva Veloso

NOTAS DAS ORGANIZADORAS 291

AS ORGANIZADORAS 292

APRESENTAÇÃO

O livro *Articulações e re(a)apresentações linguísticas: uma reflexão sobre a língua e discurso em processo* reúne textos de diferentes áreas relacionadas aos estudos linguísticos, discursivos e interculturais. Ao longo da leitura dos capítulos que compõem a mencionada coletânea, estabelece-se um constante diálogo entre as variadas temáticas, levando-nos a uma incursão por um rico trajeto de discussões e reflexões sobre questões diversas tanto práticas como teóricas, por vastos campos do conhecimento linguístico e discursivo que compreendem a complexa natureza dos objetos cultural e historicamente produzidos e significados por e pelas linguagens. Assim, por meio dessa polifonia textual-discursiva, resultante da multiplicidade de temas, perspectivas e teorias contempladas, descortinam-se diversos roteiros de leitura que, de acordo com o interesse, motivação e curiosidade do leitor, poderão ser trilhados.

São quatro as partes do livro, composto por dezessete textos, assinados por autores que, com maestria, apontam para questões atuais e pertinentes, em consonância com várias problemáticas relacionadas à linguagem, aos sujeitos, às práticas discursivas e textuais bem como à compreensão e à produção de sentidos do universo linguístico, discursivo e cultural que compreendem as línguas espanhola e portuguesa.

Na parte I – **HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS** – encontram-se três capítulos, redigidos por Yana Liss Soares Gomes, Júlio César Lima Moreira e Luiz Antonio Gomes Senna. Os textos contemplam aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, problematizando-se aspectos diversos relacionados à complexidade e à relevância da linguagem para esse campo.

Assim, em *A natureza sistêmica das crenças sobre variação/diversidade linguística de formandos*, Yana Liss Soares Gomes trata de um importante tema, qual seja, o sistema de crenças de futuros professores acerca da variação/diversidade linguística. Com esse propósito, a autora retoma dados de sua pesquisa doutoral, na qual, a partir da ótica da Complexidade, examina a organização sistêmica as crenças, com objetivo de compreender os elementos que o compõem e as inter-relações estabelecidas com os sistemas de formação de

professores de línguas (materna e estrangeira). Em seu texto *A diversidade linguística do espanhol e fenômenos de variação linguística: um desafio aos professores de espanhol língua estrangeira (E\LE)*, Júlio César Lima Moreira reflete sobre o papel do professor dessa língua quanto ao tratamento da variação linguística e à sua abordagem no ensino. Por último, no capítulo *A doutrina gramatical de José Oiticica (1882-1957) e sua contribuição ao ensino de língua materna*, Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ) se volta para as contribuições de José Oiticica para as ciências da linguagem, ressaltando a integração desse autor aos movimentos linguístico-funcionais desenvolvidos na Europa de sua época, sob a influência das correntes humanistas, contrárias à hegemonia da cultura positivista. Salienta a rica cultura humanística de Oiticica e apresenta aos leitores a doutrina e principais construtos do estudioso, situando-o na contemporaneidade da noção de autoria no desenvolvimento de práticas curriculares de língua materna.

Na parte II – **ASPECTOS INTERCULTURAIS NA ABORDAGEM ENTRE LÍNGUAS** – encontram-se quatro capítulos, cujos autores são: Eronilma Barbosa da Silva Beux, Javier Martín Salcedo, Maria Angélica Freire de Carvalho, José Alberto Miranda Poza e Girleide Santos da Silva Melo. Os textos versam sobre diferentes perspectivas de análise e estudo das línguas, ilustrados pelas contribuições da Tradução, Fraseologia, Aquisição e Descrição linguística bem como da Análise contrastiva.

Em *A teoria implícita na prática*, Eronilma Barbosa da Silva Beux trata dos aspectos teóricos da tradução e suas inter-relações com o ato tradutório. Apresenta ao leitor as principais contribuições de distintas perspectivas teóricas sobre a tradução, relacionando-as ao ato tradutório e destacando a diversidade e a complexidade teórica que envolve esse domínio. Menciona em sua exposição os construtos de várias teorias, entre as quais se destacam a teórico-semântica, a teórico-linguística, a teórico-descritiva, bem como as abordagens discursiva, a teórico-cultural e a teórico-tradutológica. O capítulo *Échale ganas que te echamos una mano. Fraseología con el verbo echar*, de autoria de Javier Martín Salcedo, aborda o ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas, tema atual e amplamente discutido entre especialistas da área. O autor, além de expor conceitos basilares de Fraseologia, examina um ponto de particular dificuldade para aprendizes brasileiros, a saber, o dos usos,

valores e sentidos do verbo *echar*. Já no capítulo *Saber reflexivo no aprendizado de Língua Portuguesa como língua estrangeira*, Maria Angélica Freire de Carvalho se volta para a aquisição de línguas estrangeiras, considerado pela autora como um processo que congrega diversos aspectos de ordem cognitiva, linguística, sociocultural e comunicativa. No texto se enfatiza a necessidade de que o aprendiz seja capaz de produzir enunciados adequados ao contexto e coerentes com as regras da língua, de modo que funcionem em conformidade com os propósitos comunicativos de seus interlocutores, com vistas a alcançar a competência comunicativa. No capítulo *Marcadores discursivos e interlengua en la interface español/portugués*, de José Alberto Miranda Poza e Girleide Santos da Silva Melo são apresentados resultados de uma pesquisa acerca dos marcadores discursivos da língua espanhola. Após uma explanação cuidadosa e fundamentada desse objeto, os autores tecem considerações a respeito de seu uso nas línguas espanhola e portuguesa e expõem resultados de sua investigação, na qual recolheram mostras por meio de gravações feitas em aulas de espanhol, transcritas para fins de análise.

Na parte III – **AÇÕES LINGUAGEIRAS E SIGNIFICAÇÃO** – encontram-se os capítulos assinados por Maria Angélica Freire de Carvalho, Francisco Renato Lima, Dilma Menzes Dias, Roberto Matos Pereira, Waldemar Duarte de Alencar Neto, Franklin Oliveira Silva, Secundino Vigón Artos, Yemán Omar Zapata Barbosa e Gerson Rodrigues da Silva. Os temas se encontram e se complementam, com especial relevo para questões que envolvem a enunciação, a subjetividade, as práticas letradas contemporâneas, a compreensão e a produção de textos e discursos bem como os usos e funções da língua.

O capítulo *As linguísticas enunciativas nos estudos da linguagem: o papel e o lugar de Bakhtin nessa História*, de Maria Angélica Freire de Carvalho e Francisco Renato Lima apresenta uma discussão sobre a intersubjetividade na linguagem, tratando das contribuições de alguns antecessores de Benveniste como Charles Bally e Mikhail Bakhtin. Assim, a partir da Linguística da enunciação e das Teorias da enunciação problematizam o papel e o lugar da teoria *bakhtiniana* nesse campo de estudo, renovando nossos olhares sobre essa relevante temática. O capítulo *Reflexões sobre a importância do leitor estratégico para a compreensão*

da prova de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Dilma Menezes Dias e Roberto Matos Pereira abordam o processo de compreensão leitora e a construção de sentidos, com destaque para a definição de conceitos caros à área como os de leitura, literacidade e estratégia de leitura. Os autores realçam a importância de que os estudantes do Ensino Médio desenvolvam competências e habilidades, que os permitam converter-se em leitores competentes e estratégicos e, assim, possam enfrentar os diversos desafios envolvidos na compreensão leitora, entre os quais está o da realização de exames, como é o caso do Enem. Já no capítulo *O aspecto interacional no espaço digital: recepção, vazios e contingência*, Waldemar Duarte de Alencar Neto apresenta um relato de sua investigação sobre a relação texto-leitor como forma de interação social em postagens no *Twitter*, na qual observou os *modos de contingência* presentes nas mensagens e os *planos de conduta* entre os parceiros. De acordo com o caráter dialógico da linguagem e com base nos pressupostos teóricos de Iser (1979) sobre os *modos de contingência* encontrados ou originados das interações humanas, o autor analisa os *tweets* e conclui que em toda interação existe uma imprevisibilidade passível de ser convertida na condição constitutiva e diferencial do processo de interações entre os parceiros. No capítulo *O uso de grupo fechado no Facebook para o ensino de língua Portuguesa*, Franklin Oliveira Silva trata das interações entre os usuários nas Redes Sociais da Internet, destacando fenômenos como os de *multimodalidade* e de *intertextualidade* dos textos e relata uma experiência realizada em um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Piauí durante o segundo semestre do ano de 2015. Salienta que dita experiência promoveu práticas de leitura e produção de textos na escola que contemplaram múltiplas linguagens e mídias, o que permitiu novas possibilidades de exploração dessas atividades no ambiente escolar. Em *Clasificación y reconocimiento de las perífrasis verbales de infinitivo en español*, Yemán Omar Zapata Barbosa e Secundino Vigón Artos abordam a classificação dos tipos de locuções e com esse fim discutem os critérios mais recorrentes empregados para classificar e reconhecer as perífrases verbais de infinitivo, separando-as de outras estruturas de infinitivo que, habitualmente, são definidas e consideradas como tal. Além disso, defendem o reconhecimento destas construções com aplicação de critérios funcionais, com suporte do quadro teórico da gramática funcional, atentando para critérios sintáticos e semânticos. Por último,

o capítulo *A polifuncionalidade de “onde” em práticas discursivas*, de Gerson Rodrigues da Silva versa sobre o fenômeno da polissemia observada no uso não canônico de *onde* bem como suas implicações no ensino. A opção por tal conector como objeto de estudo, segundo o autor, deve-se ao fato de seu uso recorrente tanto na língua oral como na língua escrita, como no caso das diversas produções escolares dos alunos do Ensino Médio.

Na Parte IV – **DISCURSOS EM AÇÃO E DISCUSSÃO** – estão incluídos textos assinados por Luciana Maria Libório Eulálio, Maria Lima de Santana, Paulo Fernando de Carvalho Lopes, Thalyta Cristine Arrais Furtado Araújo Gonçalves, *Margareth Torres de Alencar Costa e Maria Márcia Kaline Silva Veloso*. Os textos problematizam questões discursivas contemporâneas, relacionadas às práticas e aos usos, ao poder, aos sujeitos bem como à complexidade da produção e compreensão dos discursos e o seu impacto nos diversos âmbitos das interações humanas.

No capítulo *O modelo de educação via web e a questão do poder e do ideológico na relação entre tecnologias digitais de informação e comunicação e discursos no século XXI*, a autora Luciana Maria Libório Eulálio retoma discussões desenvolvidas em sua investigação de mestrado sobre a construção dos discursos de ensino online de universidades brasileiras como a UAPI-UFPI e UAB-UnB, na qual analisou as estratégias de enunciação presentes nos modos de mostrar, interagir e seduzir de algumas de suas disciplinas online, com ênfase nas dimensões ideológicas e de poder que configuram a relação entre tecnologias digitais, discursos do século XXI e Educação a Distância. No capítulo *Um olhar sobre a construção da imagem do idoso em textos publicitários*, Maria Lima de Santana expõe algumas considerações acerca da imagem do idoso veiculada pela mídia e analisa como o idoso é visto no espaço midiático, notadamente, em anúncios publicitários relacionados à saúde de órgãos governamentais e privados. Orienta-se pelos postulados da Análise de Discurso como suporte metodológico, e, como base teórica apoia-se nos estudos de Foucault (1990) Milton José Pinto (1995), Joly (2005), Amossy (2005), Verón (2005), dentre outros. No capítulo *Os discursos sobre a morte da criança síria pelas capas de jornais internacionais*, Paulo Fernando de Carvalho Lopes e Thalyta Cristine Arrais Furtado Araújo Gonçalves, em um viés discursivo, problematizam o modo como os jornais internacionais

abordaram a morte da criança síria Aylan Kurdi numa praia turca em 2015. Para tanto, analisam e comparam capas de quatro jornais internacionais publicadas em 03 de setembro de 2015, a saber, Jornal El País (Espanha), Público (Portugal), The Independent (Inglaterra) e Daily News (Estados Unidos). Como metodologia, empregam a Análise de Discursos e exploram o *contrato de leitura*, de Eliseo Verón (2004). Além disso, trazem para discussão o conceito de *acontecimento* de Louis Quéré (2005) e concluem que, a partir de suas estratégias discursivas, os jornais assumem posicionamentos mais impactantes ou mais emotivos diante do caso em tela.

Por fim, no capítulo que conclui a coletânea, intitulado *Ethos y Pathos en el discurso político de Dilma Rousseff*, de autoria de Margareth Torres de Alencar Costa e Maria Márcia Kaline Silva Veloso trata do discurso político da presidenta Dilma Rousseff e com esse objetivo as autoras analisam a construção da imagem do político na cena mediática, conjugando a imagem construída pelo enunciador dentro do discurso (*Ethos*), a imagem que o auditório faz antes de o próprio orador falar (*Ethos prévio*) e o *Pathos*. Recorrem às contribuições de Maingueneau (2008) e Amossy (2008) sobre o *ethos*; Fairclough (2001) sobre discurso como mudança social e Charaudeau (2006) sobre o discurso político e *Ethos*.

Sendo assim, todos os capítulos que, juntos e conjuntamente, se somam na tessitura do livro dão conta de uma gama diversificada de questões práticas e teóricas que inquietam a todos os interessados na problemática resultante dos mais diversos usos que envolvem a língua, a linguagem, os discursos e os sujeitos nas diversas interações humanas. De modo análogo, os temas abordados, por dizer respeito ao universo da linguagem em suas múltiplas perspectivas, cumprem o firme propósito de aproximar pesquisadores e docentes de diferentes instituições e interesses acadêmicos, tornando significativo e vivo o diálogo e difundindo a produção científica bem como as experiências práticas à comunidade de estudiosos, profissionais e futuros docentes.

Por fim, resta-me agradecer pela confiança a mim atribuída na elaboração dessa apresentação e felicitar os organizadores do livro e os autores e desejar a todos uma excelente leitura.

Salvador, 29/06/2016

Profa Dra Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

**I. HETEROGENEIDADE
LINGUÍSTICA E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

CAPÍTULO I. A NATUREZA SISTÊMICA DAS CRENÇAS SOBRE VARIAÇÃO/DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DE FORMANDOS

Yana Liss Soares Gomes

1 Introdução

A proposta deste artigo é refletir sobre as crenças de alunos/formandos acerca da variação/diversidade linguística na interface do processo de formação de professor de língua estrangeira (LE). Para a discussão deste texto retomamos dados coletados em nossa pesquisa de doutorado¹, realizada sob a ótica da Complexidade com o propósito de compreendermos a organização sistêmica das crenças no âmbito da formação de professores de Letras Espanhol.

Associado à Teoria do Caos/Complexidade adotamos o suporte teórico da Sociolinguística para tratarmos das crenças sobre a variação/diversidade linguística. Para tanto, partimos do pressuposto que através do cruzamento de fatores identificados no âmbito das crenças acerca do estatuto das línguas, do seu caráter heterogêneo e de seu ensino, poderíamos encontrar evidências da complexidade e da dinamicidade das crenças dos formandos.

As reflexões a serem apresentadas neste trabalho permitem explicitar com mais objetividade, os questionamentos que orientaram nosso estudo, a saber: qual a natureza das crenças dos formandos de Espanhol acerca da variação linguística? Como as crenças se organizam e se relacionam entre si?

2 As Crenças sob a Ótica da Complexidade

Nesta seção temos o propósito de discutir o conceito de crenças na perspectiva da Complexidade. Para tanto revisitaremos a origem

¹ Tese apresentada em 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLING) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob orientação da Prof^a. Dr^a Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani.

do termo crença para fundamentarmos o recorte de análise do objeto deste estudo, que é tão rico e, ao mesmo tempo, complexo.

No campo da Linguística Aplicada, o significado das crenças é bastante complexo, pois inúmeras são as definições usadas para representar esse termo (BARCELOS, 2008). Sendo assim, a profusão de conceitos utilizados para definir as crenças mostra o potencial desse construto para a LA, por outro lado, sinaliza a necessidade de se compreender a sua natureza e sua organização.

O conceito de crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, especialmente de língua estrangeira tem sido definido por diversos autores. A esse respeito Borges e Fraga (2010), ponderam que, muito embora essas definições sejam diversas, por vezes elas se assemelham e se relacionam à natureza da própria linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas, assim como estão ligadas às ideias e às percepções dos indivíduos, em determinado contexto cultural.

Sob o prisma da Complexidade, as crenças são construídas socialmente através das experiências individuais e por meio das diversas interações sociais. Desse modo, elas não apenas influenciam o comportamento dos alunos, mas também são influenciadas por fatores ligados ao próprio processo educacional (c.f. BARCELOS, 2004, 2006; SILVA, 2005; dentre outros). Corroborando esta ideia, Miccoli e Lima (2012, p.63) afirmam: “[...] as crenças que professores trazem para salas de aula influenciam suas ações pedagógicas com implicações na aprendizagem”.

Considerando a não linearidade dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Barcelos (2006) explica que as crenças são paradoxais e contraditórias, tendo em vista que tanto podem agir como fatores de motivação e de incentivo para a aprendizagem, como também podem servir de obstáculos e entraves para o desenvolvimento do aluno. Por exemplo, em sala de aula, as ações do professor podem ter influência nas crenças dos alunos e estas também podem influenciar a prática docente. Além disso, “[...] as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (BARCELOS, 2006 p.20).

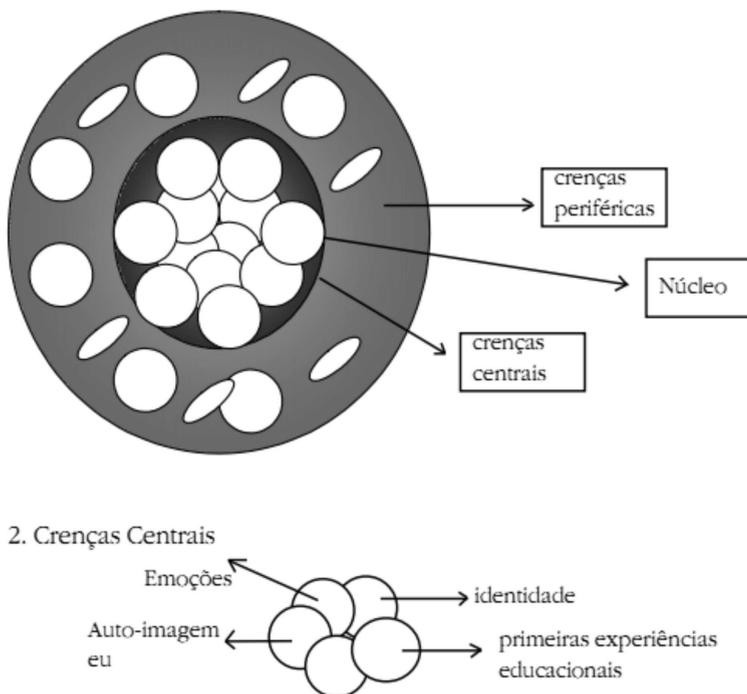
Barcelos (2007b) apresenta algumas reflexões acerca das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, a partir da organização

sistêmica (*belief systems*), conforme proposta de Rokeach (1968), ao afirmar que as crenças encontram-se relacionadas umas às outras e se organizam de forma mais central e/ou periférica.

Barcelos (2007a) refere-se aos trabalhos de Leite (2003) e Kudiess (2005) por abordarem questões importantes relativas à forma como as crenças se agrupam em estruturas, assemelhando-se a uma teia ou a um átomo. Por essa representação, um sistema de crenças não possui uma organização lógica, mas sim psicológica.

Vejamos na figura 1, a representação de Barcelos (2007b) para a estruturação e para a organização das crenças:

Figura 1: Representação das crenças centrais e periféricas.



Fonte: Barcelos (2007b, p.118).

As diversas crenças que um indivíduo possui constitui um sistema de crenças que se estrutura como um átomo, cujo núcleo agrega diversas crenças centrais e, em torno destas, encontram-se as crenças

periféricas (ROKEACH, 1968). Por essa ótica, quanto mais central, mais importante é a função que a crença desempenha na vida do indivíduo e, por isso, seria mais difícil mudá-la, repercutindo assim sobre as demais crenças. Segundo a dimensão periférico-central, as crenças são classificadas em: *primitivas*, *consensuais*, *derivadas*, *de autoridade e inconsequentes* (ROKEACH, 1981).

As crenças centrais podem ser de dois tipos: as *consensuais*, reforçadas por um consenso social unânime entre todas as referências de pessoas e grupos; e as *primitivas* que se originam do encontro direto com o objeto da crença, portanto, não derivadas de outras crenças (ROKEACH, 1981).

Segundo Barcelos (2007b), as crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas umas com as outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros indivíduos; (d) e derivam das experiências diretas (“ver para crer”) dos sujeitos.

As crenças periféricas podem ser classificadas em três tipos: *crenças de autoridade* - construídas a partir do contato com pessoas ou grupos que se tornam referências para o indivíduo; *crenças derivadas* - originadas de outras crenças; e *crenças inconsequentes* - representadas por questões de gosto e identificação com o próprio objeto da crença (ROKEACH, 1981).

A partir da classificação das crenças sob o prisma da organização sistêmica - *belief systems* -, destacamos a importância da proposta teórica de Rokeach (1968, 1981) e da adaptação feita por Barcelos (2007b) para a compreensão das crenças em Linguística Aplicada. Por essa classificação, as crenças centrais são mais resistentes à mudança, devido ao grande número de ligações com as outras crenças e das consequências funcionais resultantes desse encadeamento. Elas podem aprendidas pelo encontro direto com o objeto da crença ou reforçadas por pessoas e grupos em um consenso social. Por outro lado, as crenças periféricas são arbitrarias e mantêm menos conexões com as outras crenças, por isso são mais suscetíveis à mudança (BARCELOS, 2007b).

O modelo *belief systems* abre caminho para se estudar as crenças na perspectiva da Complexidade. Partindo desse pressuposto,

analisamos as crenças de formandos acerca da variação linguística, considerando a natureza sistêmica e a ação de alguns dos diversos agentes e fatores (externos e internos) que se relacionam e influenciam a formação das crenças desses alunos.

Através do cruzamento das crenças de formandos de Espanhol, observamos as inter-relações estabelecidas entre as crenças que esses alunos possuíam sobre alguns aspectos linguísticos: *língua/linguagem*, *mitos linguísticos*, *diversidade linguística*; que fazem parte do nosso recorte de análise.

Para a análise das crenças sobre *língua/linguagem* delimitamos nossa discussão a três modelos teóricos sob os quais se abrigam diferentes outras crenças sobre língua/linguagem e seus usos. Embora saibamos que existem outras concepções teóricas sobre o processamento da linguagem, reportamo-nos aos modelos citados por Geraldi (1999) e Travaglia (1997), a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, e linguagem como forma de interação.

O modelo teórico de linguagem como expressão do pensamento está diretamente ligado à literatura, usada pelos grandes filósofos gregos para produzirem obras clássicas, para o qual a língua é compreendida como homogênea e estática (TRAVAGLIA, 1997). A concepção de linguagem como instrumento de comunicação relaciona-se às teorias da comunicação e que, por isso, concebe a língua como um código ou conjunto de símbolos que se combinam segundo regras capazes de transmitir ao receptor determinada mensagem (GERALDI, 1999).

De forma diferente, na concepção de linguagem como meio/forma de interação social, a língua é vista como forma ou processo de interação social. Por esse viés, a linguagem enquanto meio de interação, permite identificar a língua como um ato social e não individual, portanto, consideram-se os diferentes sentidos que esta assume em diversas situações de uso. Essa crença implica uma postura diferenciada no ensino da língua, já que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais (GERALDI, 1999).

Acerca dos *mitos linguísticos* restringimos à análise das crenças aos oitos (08) mitos listados por Bagno (2009), a saber:

mito 1 - “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”;

mito 2 - “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”;

mito 3 - “Português é muito difícil”;

mito 4 - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”;

mito 5 - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”;

mito 6 - “O certo é falar assim porque se escreve assim”;

mito 7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”;

mito 8 - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Esses mitos linguísticos são algumas das muitas crenças que se criam sobre o uso da língua, sem que haja qualquer comprovação científica e geralmente, têm forte relação com muitos preconceitos linguísticos e sociais que circulam em nosso país e na área educacional.

Os mitos linguísticos são concebidos aqui como crenças de conotação negativa, baseadas em preconceitos sociais que são reproduzidos por diferentes grupos através de consensos coletivos. Para Aguilera (2008), a crença fundada no preconceito relaciona-se à identidade dos sujeitos, por isso reflete a intenção de preservar a identidade de si mesmo ou de um grupo social.

No que diz respeito à *diversidade linguística*, consideramos para análise, o conhecimento dos formandos relativo à heterogeneidade linguística. Travaglia (1997), destaca que a diversidade linguística é uma característica inerente a todas as línguas. Ora, a heterogeneidade linguística pressupõe a ocorrência da diversidade da língua e de variantes distintas dentro de uma mesma comunidade linguística (LABOV, 1994). Assim, a variação linguística remete à natureza heterogênea da língua que pode variar de acordo com alguns fatores: estilístico, histórico, geográfico, *status* socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, dentre outros.

Diante da apresentação do recorte de análise desta pesquisa sobre crenças, destacamos a importância da perspectiva da Complexidade para a compreensão do nosso objeto de estudo. Essa foi uma postura primordial para compreendermo a complexidade das crenças e de sua organização sistêmica.

3 Metodologia

Trata-se de um recorte do nosso estudo de Linguística Aplicada (LA) realizado sob o prisma da Complexidade sobre as crenças de formandos acerca da variação/diversidade linguística.

Nessa perspectiva, analisamos as crenças de alunos/formandos acerca da variação linguística, assumindo uma postura que rejeita os pressupostos da linearidade e da simplificação do pensamento, tão comuns na ciência clássica (FRANCO, 2013). Essa opção metodológica justifica-se pela complexidade e pela dinamicidade desse objeto de análise.

O cenário selecionado para a realização da pesquisa foi a Universidade Estadual do Piauí – UESPI (Campus Torquato Neto), localizada na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, mais precisamente o curso de Letras Espanhol.

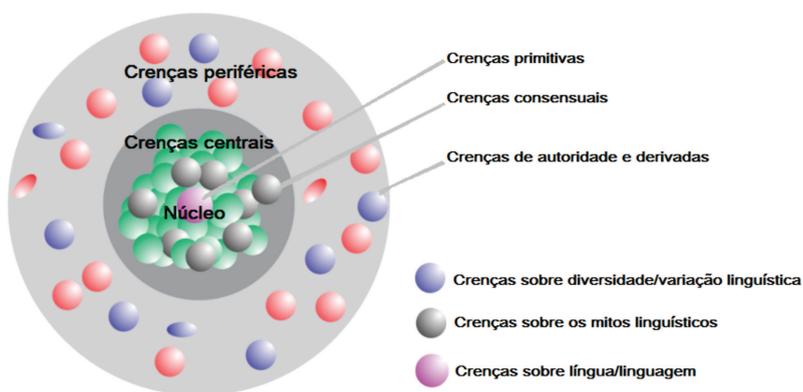
Para a discussão neste texto foram selecionados trechos dos dados coletados em campo através da aplicação de questionários semiabertos e da realização de entrevistas com os alunos participantes da pesquisa.

A análise foi realizada a partir da triangulação dos dados que nos possibilitou captar as diferentes perspectivas e interpretações dos sujeitos pesquisados. A triangulação é o processo em que dados de diferentes naturezas são inter cruzados, comparados e relacionados (ERICKSON, 1988).

4 As Crenças sobre a Variação linguística à luz da complexidade

A seguir, apresentamos a relação sistêmica das diferentes crenças analisadas. Na figura 2, ilustramos a natureza complexa e dinâmica do sistema de crenças sobre a variação linguística, representada pelo entrelaçamento dos círculos centrais e periféricos, bem como pelo cruzamento das próprias crenças dos alunos/formandos sobre: *língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística*.

Figura 2: Natureza sistêmica das crenças de alunos/formandos



Essa ilustração foi inspirada na metáfora do átomo já apresentada na seção 2 deste trabalho, uma vez que a triangulação dos dados revelou a presença de algumas características dos sistemas de crenças, já mencionadas por Rokeach (1981) e Barcelos (2007b).

Na parte central do gradiente, encontram-se as crenças sobre **língua/linguagem (do tipo primitiva)**, aquelas que estão no núcleo do sistema e sobre as quais derivam outras crenças, inclusive sobre alguns **mitos linguísticos (do tipo consensuais)**. Na parte mais periférica, estão as crenças sobre a **diversidade/variação linguística (do tipo derivada e do tipo de autoridade)**; essas crenças sofrem interferências de fatores relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Segundo a dimensão periférico-central proposta por Rokeach (1981) e Barcelos (2007b), verificamos que as crenças dos formandos de Espanhol sobre língua/linguagem e mitos linguísticos encontram-se na base da constituição das crenças de cada aluno; enquanto que as crenças sobre diversidade linguística estão na parte mais periférica dos sistemas de crenças sobre a variação linguística.

Analisando as crenças sobre **língua/linguagem**, encontramos algumas características das **crenças centrais do tipo primitivas**, ou seja, são aquelas das quais derivam outras crenças, tais como aquelas sobre os mitos linguísticos e sobre a diversidade linguística. Através dos relatos e dos depoimentos, constatamos que algumas crenças dos graduandos sobre mitos linguísticos relacionam-se às suas próprias crenças sobre língua/linguagem.

Ao definir língua/linguagem, a maioria dos formandos de Espanhol reafirmou os pressupostos do modelo teórico que tradicionalmente tem norteado o ensino de língua materna no Brasil e que privilegia a norma padrão: **linguagem como instrumento de comunicação**. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

“Linguagem é o meio no qual é utilizado signo e significado para haver comunicação” (ALUNO 7 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

“Linguagem é um conjunto de códigos criados por determinados grupos sociais para comunicar-se” (ALUNO 9 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

“É um instrumento pelo qual nos comunicamos” (ALUNO 10 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

Quanto aos relatos dos graduandos sobre os **mitos linguísticos** listados por Bagno (2009), encontramos algumas características das crenças do tipo consensuais, aquelas reforçadas pelo consenso entre os diversos grupos sociais. Como por exemplo, a referência ao **mito 7** presente, na maioria dos relatos dos alunos de Espanhol, conforme observamos a seguir:

Relatos sobre o mito 7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”:

Ex: “[...] acredito que para falar bem **deve-se ter no mínimo um conhecimento gramatical e a norma culta**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Ex: “**Falar e escrever bem’ quem vai ditar é a gramática.** Mas ela é influenciada pela sociedade” (ALUNO 9 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Nesses relatos, há evidências das crenças preconceituosas (**mito 7**) construídas através de consensos entre os grupos sociais e reforçadas através da interação, de tal forma que elas passam a representar “verdades” básicas para esses indivíduos. Essa constatação reafirma algumas das características das crenças centrais, listadas por Barcelos (2007b), tais quais: relacionam-se à própria identidade de cada indivíduo, derivam da experiência direta desses sujeitos, além disso, são compartilhadas socialmente. Talvez por isso, até hoje, ainda há a

divulgação de alguns mitos linguísticos (crenças preconceituosas), ainda que não tenham alguma comprovação científica, sobretudo, no âmbito da formação de professor de língua e do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Através da análise dos relatos e dos depoimentos dos graduandos de Espanhol encontramos evidências de que as crenças preconceituosas: “Português é muito difícil” (**mito 3**), “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (**mito 7**) e “O domínio da norma culta é um instrumento de acessão social” (**mito 8**), parecem estar relacionadas às crenças desses formandos sobre **linguagem como instrumento de comunicação social**.

As crenças dos formandos sobre língua/linguagem, por sua vez, parecem funcionar como base para as convicções que se criam em torno das línguas, seja ela materna ou estrangeira. Dito de outra maneira, essas crenças que estão na base (na parte central) do sistema de crenças de cada graduando, exercem algum tipo de influência sobre as demais crenças desses alunos. Essa constatação corrobora com Barcelos (2007b) para a qual, as crenças centrais estão diretamente relacionadas umas às outras e se comunicam mais entre si e, dessa maneira, trazem mais consequências para as outras crenças.

No que diz respeito às crenças dos formandos de Espanhol sobre **diversidade linguística** identificamos que, boa parte delas foram construídas e/ou (re)construídas no âmbito da formação de professores do curso de Letras Espanhol. Essas crenças estão na parte mais periférica do sistema e sofrem mais influência da ação de fatores ligados aos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

Através dos relatos e dos depoimentos dos formandos dos dois cursos sobre a diversidade/variação linguística, encontramos características de dois tipos de **crenças periféricas** apresentadas por Rokeach (1981), a saber: **as crenças derivadas** e **as crenças de autoridade**.

Neste estudo, constatamos que algumas crenças dos graduandos sobre a diversidade/variação linguística foram originadas de algumas crenças centrais desses alunos. Foi observado nos relatos de boa parte dos alunos do curso de Letras-Espanhol sobre o **mito 1**, indícios das crenças periféricas desses alunos sobre a diversidade/variação linguística. Vejamos alguns exemplos:

Relatos dos alunos de Espanhol sobre o mito 1 - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”:

“Não, porque o português apresenta **inúmeras variações**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Se torna surpreendente porque observamos **as variações de acordo com os territórios do país**” (ALUNO 2 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Não há essa unidade, já que **há várias variedades do mesmo português**” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“A língua portuguesa apresenta **uma grande variedade, por diversos fatores sociais, econômicos e regionais**” (ALUNO 6 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Não acredito em uma unidade posto que **há termos bastantes diferentes de acordo com a região**” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Esses relatos confirmam que as crenças periféricas podem derivar-se de outras crenças. Como ilustrado, as crenças de alguns formandos de Espanhol sobre a diversidade/variação linguística derivam da crença de que “Não existe uma unidade linguística no Português”, ou seja, da discordância do mito 1.

Outra característica foi revelada pela constatação de que as crenças de alguns graduandos de Espanhol foram construídas através da interação social e/ou aceitas pelo processo de identificação ideológica. Vejamos um exemplo dessas crenças de autoridade no depoimento de um aluno do curso de Espanhol:

ALUNO 7: Eu tive aula de espanhol desde o meu ensino fundamental na 5ª série que é o 6º ano agora e **sempre a minha professora falou dessas variações**, ela não falou todas, porque não tem como abordar todas na sala de aula, porém, **ela sempre mostrou pra gente que existia a diferença e onde procurar.**

PESQUISADORA: E isso te ajudou a ter uma concepção sobre que é a diversidade de variação linguística, hoje?

ALUNO 7: Ajudou, porque criou em mim, pra não criar o preconceito de que existe uma unidade básica, uma unidade

padrão e quando eu cheguei na universidade eu não me assustei tanto, porque existe já essas variações (grifos nossos).

Esse e outros exemplos trazem evidências de que as experiências educacionais dos alunos e a ação de alguns fatores contextuais (como por exemplo, a interação entre professores e aluno) podem agir sobre o processo de fixação ou de mudança das crenças de alunos/formandos. Para Rokeach (1981), as crenças de autoridade são construídas através do contato, ou seja, da interação do indivíduo com outras pessoas ou grupos sociais que são referências para ele, conforme ilustram também outros alunos.

Ao analisarmos todos os relatos e os depoimentos dos formandos coletados através das entrevistas e da aplicação dos questionários observamos que, em meio à diversidade das definições expressas pelos alunos, praticamente todos eles conceberam a variação linguística como um fenômeno natural inerente às línguas e decorrente de fatores históricos, geográficos, socioculturais, etc. Logo abaixo, destacamos algumas definições expressas pelos alunos dos dois cursos sobre a variação/diversidade linguística:

“Variação linguística a uma forma diferente de se falar algo.

Alguns fatores que “interferem” na variação são idade, escolaridade, classe social, região do falante, entre outros” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“As variações linguísticas são diversas formas de se falar a mesma língua, dependendo de vários aspectos, principalmente sociais” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“A diversidade linguística é a heterogeneidade da linguagem, as diversas formas que pode desenvolver a linguagem dependendo do contexto social ao qual está inserido”. (ALUNO 6 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

A maioria dos alunos destacou os fatores que influenciam a variação, a saber: fatores socioculturais, geográficos e históricos. Os relatos dos formandos estão em consonância com o conceito apresentado por Tarallo (1986, p.08), para o qual as variantes linguísticas representam as “[...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”.

Sendo assim, constatamos que os alunos fundamentaram suas crenças nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, uma vez que a explicação desse fenômeno emerge nos usos da língua e, por isso, são influenciados pelos fatores externos ao sistema linguístico e não somente pelos fatores internos.

Durante entrevista observamos que, ao contrário do que se imaginava, alguns alunos tiveram contato com a variação linguística, através de diferentes experiências educacionais vividas na Educação Básica (em escolas públicas e privadas). Embora a maioria deles tenha confirmado que somente nos cursos de licenciatura é que passaram a refletir sobre a questão da variação/diversidade linguística.

Nesse estudo, encontramos evidências de que as crenças dos graduandos sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos relacionam-se umas às outras, exercendo algum tipo influência sobre as demais. Muitas delas encontram-se “enraizadas” no sistema de crenças de cada aluno e são mais resistentes à mudança; diferentemente das crenças sobre diversidade/variação linguística que estão na parte mais periférica do sistema e são mais fáceis de serem modificadas. Desse modo, as crenças sobre diversidade/variação linguística são mais suscetíveis à reflexão, isto é, são mais fáceis de serem modificadas e/ou reconstruídas, especialmente no âmbito do sistema de formação de professor de língua estrangeira. Talvez pela ação de alguns fatores ligados aos processos de ensino/aprendizagem de língua.

5 Considerações Finais

A análise das crenças dos formandos de Espanhol sob o vivés da Complexidade revelou que: a) as crenças se organizam de forma sistêmica; b) as crenças desses formandos relacionam-se a outros sistemas, dentre os quais citamos a formação de professor e os processos de ensino/aprendizagem de línguas, portanto, sofre interferência de inúmeros fatores, o que explica sua complexidade e sua dinamicidade; c) em virtude da organização sistêmica das crenças e de fatores semelhantes é possível que haja identidade e/ou que surjam padrões em meio à diversidade das crenças dos graduandos relativos à língua/linguagem, aos mitos linguísticos e à diversidade linguística.

Ao final da análise dos dados, identificamos que as crenças possuem natureza complexa, dinâmica e sistêmica. Desse modo, os

elementos que compõem esse sistema, embora aparentemente desordenados, estruturam-se em redes que se organizam de forma mais central e/ou periférica. Assim, as crenças dos formandos sobre a variação linguística relacionam-se às crenças sobre língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística, constituindo sistemas de crenças organizados, estruturalmente, em “teias” mais centrais e mais periféricas, representadas por círculos que mostram o entrelaçamento entre ambas. Prova disso, é que identificamos muitas semelhanças entre as crenças dos formandos de Espanhol a respeito da variação linguística.

As crenças sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos estão diretamente relacionadas umas as outras, de tal modo que, se tornam mais “enraizadas” na constituição do sistema de crenças e, por isso, são mais resistentes à mudança. As crenças centrais sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos são construídas ao longo da vida dos graduandos e, por isso, parecem ser influenciadas pelos discursos que circulam na sociedade brasileira. Por outro lado, as crenças periféricas sobre a variação linguística tem forte relação com a constituição dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), no universo de formação de professor, através da interação dos sujeitos (professores e alunos, etc.).

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 2, p. 105-112, 2008.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 51 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar. In: SANTOS, S. C. K.; MOZZILLO, I. (Orgs.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: UFPEL, 2008.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.7, n.2, 2007b.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. (orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**, Campinas: Pontes, 2007a.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.;

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BORGES, S. S; FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre aprendizagem de inglês. In: **Anais do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. UEM, Junho de 2010.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p.95-108.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994

LEITE, E. F. O. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC, Rio de Janeiro, 2003.

MICCOLI, L. S; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 49-72, 2012.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Trad.de Angela M. M. Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 1981.

_____. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

TARALLO, F. A relação entre língua e sociedade. In: _____. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interpretação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAPÍTULO II. A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL E FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO AO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Júlio César Lima Moreira

1 Introdução

A língua espanhola, inegavelmente, é uma língua de grande abrangência no cenário mundial, seja por sua influência nos negócios, nas manifestações culturais, turismo, lazer e etc². É falada em 21 países como língua oficial e cada um deles possui sua peculiar trajetória sociopolítica e histórica que se reflete diretamente na língua que está em constante processo de variação e mudança.

Reconhecemos a variedade linguística do espanhol ao concebermos a língua como um artefato cultural, ao mesmo tempo processo e produto da interação comunicativa e do percurso sociohistórico de dada comunidade linguística, ou seja, inerentemente em constante mutação. Com isso, a partir de uma perspectiva macrolinguística, reconhecemos o fato de que o espanhol falado nos diferentes países possui suas peculiaridades e distinções.

A partir de uma perspectiva funcionalista da linguagem e concebendo o componente social no entendimento das relações do sistema linguístico, esse se nos apresenta como um sistema cujos níveis estão intimamente interligados e interdependentes, ordenados

² Atualmente, o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo, perdendo apenas para o mandarim e para o inglês. Assim, é possível encontrar falantes do idioma nos Estados Unidos, nas Filipinas (antiga colônia espanhola) e até mesmo na África. Nos Estados Unidos, o espanhol é usado como língua de comunicação entre a maioria dos anglo-saxões dos estados do Colorado, Arizona, Califórnia e Novo México, e também por numerosos grupos de Nova Iorque e da Flórida. Além disso, é a língua estrangeira mais estudada em escolas e em universidades do país. Na África, desde 2001, o espanhol é considerado uma das línguas oficiais da Organização da Unidade Africana (OUA), juntamente com o árabe, o francês, o inglês, e o português. Devido à proximidade geográfica, à similaridade linguística e a motivos econômico-comerciais, o espanhol é tido como segunda língua em países como França, Itália, Portugal e Brasil. Na Comunidade Econômica Europeia, a língua espanhola, ao lado do inglês, é utilizada oficialmente em acordos comerciais.

hierarquicamente tendo o componente pragmático, o qual reflete condicionamentos do meio social, como o mais relevante.

Com isso, fenômenos de variação observáveis na fala, peculiares da estratificação social de cada comunidade, motivados pela adequação pragmática nas distintas situações de interação podem acarretar reanálises e a reorganização do sistema com vistas a sua adequação à norma instituída no vernáculo da comunidade e possivelmente em mudança linguística³.

Buscamos apresentar neste breve estudo, valendo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que concebe a variação como inerente ao sistema linguístico, considerações concisas voltadas aos professores de espanhol, acerca da variação linguística e um breve panorama da diversidade linguística do espanhol nos diversos países onde se fala o idioma, que embora possuam a mesma origem, desenvolveram nos diversos níveis do sistema (morfológico, sintático, fonológico e no léxico) variedades específicas motivadas pelos diferentes contextos socioculturais e de interação específicos de cada comunidade linguística.

Objetivamos, com isso, expor as prováveis dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino de *Español/Lengua Extranjera* (E/LE) decorrentes dessa variedade e dos fenômenos de variação vistos como inerentes ao sistema linguístico e, desse modo, esboçar o desafio iminente para o professor em sua aula de E/LE, convidando à reflexão sobre como abordar a variedade linguística do espanhol em suas aulas, defendendo uma postura descritivista da língua em uso e não prescritivista como prevê a tradição gramatical.

2 Sociolinguística Variacionista

Esse modelo teórico-metodológico, também conhecido como Teoria da Variação e Mudança, compartilha dos pressupostos básicos do paradigma funcionalista (NEVES, 1997) no qual se insere o Funcionalismo Linguístico. Por exemplo, parte do pressuposto inicial de análise da língua em uso, cujo sistema disponibiliza aos falantes

³ Vale ressaltar que conforme o próprio Labov nem toda variação incide em mudança no entanto toda mudança prescinde um estágio de variação (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968], 2006).

escolhas de codificação linguística de acordo com seu objetivo comunicativo. Os falantes de dada comunidade, que são estratificados socialmente, partilham normas linguísticas⁴ e essas, por sua vez, estão estreitamente associadas ao contexto sócio-histórico e cultural no qual vivem.

O modelo leva em conta na análise linguística tanto os aspectos linguísticos como os extralinguísticos, nesses inserida a escolha do falante com vistas a cumprir uma dada função comunicativa (apreensível no nível pragmático), e considera relevante o enquadramento do contexto social para entender a variação linguística observável no ato comunicativo e o que influencia a seleção de uma variante de dado fenômeno variável em uma comunidade de fala. Os objetivos do pesquisador na Sociolinguística Variacionista, segundo Cezario e Votre (2008, p.141), podem ser assim resumidos:

O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. O estudo procura verificar o grau de estabilidade de um fenômeno, se está em seu início, ou se completou uma trajetória que aponta para mudança.

O modelo plantea uma abordagem da língua que privilegia o caráter quantitativo, uma vez que se baseia em dados empíricos, e com o emprego de tratamento estatístico visa à análise das variáveis em foco para atribuir regularidades e peso relativos que podem sugerir e apontar ao pesquisador generalizações sobre o fenômeno variável. Criou-se um novo ponto de vista sobre o objeto, de modo a contemplar a variação inserida no sistema linguístico.

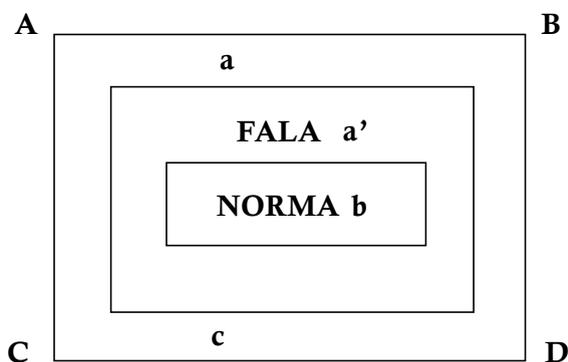
A Sociolinguística tem uma concepção de língua como objeto histórico culturalmente compartilhado que se constitui da interação social entre os membros de determinada coletividade. Desse modo, a pluralidade sociocultural dessa coletividade estratificada reflete uma estrutura linguística igualmente diversificada. Por isso, em essência, o

⁴ A norma é a realização da fala da comunidade, o que é mais comum, normal e não se deve confundir com prescrição gramatical, conforme Coseriu, em sua obra: *Teoría del lenguaje y linguística general*, 1967.

foco do estudo da Teoria da Variação é o falar da coletividade, concebendo-a uma comunidade de fala.

Conforme Labov (1972) e Guy (2000), a preocupação maior da Sociolinguística é com a língua em uso, atualizada, com a variação em curso em dada comunidade de fala, grupo visto não como homogêneo, mas sim como um grupo de indivíduos que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outro e se comunicam mais entre si do que com outros e compartilham normas e usos diante do uso da linguagem. Nesse tocante, com relação à norma linguística da comunidade de fala, convém destacar que se alinha à concepção de Coseriu (1967, p.95-96). Veja o esquema proposto de *norma linguística* em dada comunidade de fala em relação ao sistema (a língua):

Quadro 1 – Sistema, norma e fala



Nesse sentido, a fala (por extensão, a escrita individual), no primeiro estrato (**a'**), está composta das particularidades estilísticas, fisiológicas e de desempenho de cada falante. No segundo estrato se constitui (**a**), tanto na fala como na escrita, aquilo que é composto da repetição dos modelos anteriores de dada comunidade de fala. Ou seja, a tradição continuada, modificada e reiterada de falar e escrever de dada comunidade linguística. No terceiro estrato (**A**), temos os elementos indispensáveis da estrutura da língua, as oposições funcionais do sistema. Nesse caso, a partir desse esquema se nos mostra que os espanhóis usam o mesmo sistema do espanhol mexicano, o que os diferencia, e os deixa cada vez mais distantes, é a norma do espanhol de cada comunidade de fala.

Portanto, são fundamentais essas concepções de *comunidade de fala* e de *norma linguística* aos propósitos dos estudos sociolinguísticos, uma vez que é a partir do desenho do linguista sobre o fenômeno a ser estudado que deverá relacioná-lo adequadamente à comunidade de fala, observando como os estratos sociais e características sociais de dada comunidade de fala correlacionam-se à variável em foco.

Difícil realizar a tarefa de investigar a variação observável na fala, aparentemente caótica, se pensarmos em explicar como a língua muda enquanto a usamos, bem como o que motiva a mudança e quando essa ocorre.

A Sociolinguística, segundo Labov (1972; 1982; 1984), pauta-se em dois princípios teóricos fundamentais: *(i)*: o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções, rompendo-se, assim, a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade; *(ii)*: os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso.

Nesse sentido, a abordagem variacionista privilegia o vernáculo, cuja realização é espontânea. Concebendo a variação dentro do sistema, a atualização no eixo sintagmático de uma variação entre formas alternantes de dizer a mesma coisa incide em considerar que os falantes de dada comunidade de fala, ou até se tratando do mesmo falante, possuem no repositório do eixo paradigmático formas diferentes de dizer “a mesma coisa” que se atualizam (são selecionadas e codificadas) de acordo tanto com o contexto sintagmático (interno ao sistema, condicionamento linguístico) como de acordo com o contexto situacional (condicionamento social). Nesse sentido, para dado fenômeno variável se revelam os padrões sociolinguísticos dessa comunidade de fala.

3 Dialetos, Sotaques ou Variantes do Espanhol?

É comum escutarmos os termos “espanhol argentino”, “espanhol cubano” e nos questionamentos sobre o caráter do

espanhol nos diversos países. Questões relativas a diferenças de pronúncia se cada um representaria um sotaque do espanhol ou se dialetos diferentes. Inclusive, há aqueles que tratam como línguas diferentes considerando dadas mudanças mais significativas ocorridas no sistema em dada variante do espanhol falado em um país ou em outro.

Para comentar esta dúvida recorrente, trazemos, inicialmente, considerações acerca da distinção entre *sotaque* e *dialeto*. Sobre isso Lyons (1987) considera: “A diferença mais óbvia entre os termos sotaque e dialeto é que o primeiro é restrito a variedades de pronúncia, enquanto o segundo inclui também diferenças de gramática e vocabulário” (LYONS, 1987, p.246). Nesse sentido, está claro que sotaques diferentes não caracterizam necessariamente diferentes dialetos e, ademais, diferentes dialetos podem apresentar padrões de realizações fonéticas semelhantes.

Na definição de Houaiss e Villar (2001) um dialeto é qualquer variação regional de um idioma que não chegue a comprometer a inteligibilidade mútua entre o falante da língua principal com o falante do dialeto. As marcas linguísticas dos dialetos podem ser de natureza semântico-lexical, morfossintática ou fonético-morfológica. Sendo assim, sotaque é um termo de cunho não-científico que se refere a diferenças perceptíveis de produção oral e não contempla as diferenças sistêmicas da língua.

Considerando o que diz Lyons (1987, p. 247 -248), ao tratar sobre as diversas realizações do inglês (australiano, britânico, americano etc.), para o autor é mais prudente nomeá-los todos variantes do mesmo sistema linguístico por manterem alta padronização, tanto quanto à gramática como quanto ao léxico. Do mesmo modo, atribuímos ao espanhol nos diferentes países haver essa alta padronização de correlações no sistema linguístico observável na produção dos falantes, seja na modalidade oral ou escrita.

Partindo de uma **visão macro** do espanhol no mundo, propomos, considerando coerente a noção de norma linguística, exposta acima no *quadro 1*, que nos diferentes países em que se fala o espanhol temos o mesmo sistema linguístico (o que não se quer dizer que seja imutável) e que diferem nas normas, tendo suas peculiaridades gramaticais e de vocabulário, o que as caracterizaria, assim, em variantes do espanhol-padrão ou *estándar* (esse, geralmente, associado ao espanhol

falado e escrito da Espanha⁵). Há autores que chamam as diferentes variantes do espanhol de variedades dialetais. Nesse caso, o espanhol argentino, o mexicano o cubano seriam variedades dialetais do espanhol-padrão. Aqui adotamos a nomenclatura de variantes do espanhol, ou seja, expressões distintas do mesmo sistema linguístico.

Já a partir de uma **visão micro**, considerando uma língua um conjunto de dialetos que possuem sua unidade baseada em aspectos como unidade política, regional, histórica e cultural, que caracterizam uma nação, teríamos, por exemplo, no espanhol falado em um país como México, dadas as distinções de léxico, gramática e sotaque, diferentes *dialetos regionais*.

Creemos haver esclarecido quanto a essa confusão terminológica entre sotaque, dialeto e variantes do espanhol. Passamos a seguir à contrastação entre *variedade linguística* e *variação linguística*.

4 Variedade Linguística Versus Variação Linguística

No título deste artigo trazemos os termos *diversidade linguística do espanhol* e *fenômenos de variação*. Isso nos leva às seguintes perguntas: **1) O que caracteriza a variedade linguística do espanhol?** **2) O que diferencia variedade linguística de variação linguística?** Impõe-se-nos como imprescindível, desse modo, tratar o que aqui concebemos como diversidade (ou variedade) linguística do espanhol e desse modo contrastar com o conceito de variação linguística.

A partir de uma perspectiva macro, consideramos que dentre os diversos países onde se fala o espanhol, cada um possui uma trajetória histórica na composição e de fundamentação do idioma em que incidem distintas variáveis extralinguísticas nesse processo, que é peculiar a cada nação. Por sua vez, em uma perspectiva micro, concebemos que para a variante do espanhol de cada país e sua concretização no vernáculo de dada comunidade de fala, correspondem fenômenos de variação, onde duas ou mais formas concorrem na

⁵ Normalmente essa associação não está fundamentada em quesitos linguísticos mas sim de ordem extralinguística, por exemplo, a noção conservadora em preservar a forma de falar e escrever semelhantemente ao país de origem do idioma; questão de prestígio etc. Ver discussão levantada semelhantemente sobre a relação entre português brasileiro e português de Portugal em Bagno (2002).

codificação do mesmo significado e que podem representar um cenário de variação e mudança linguística.

Passamos à consideração da primeira pergunta. Bem, no recorte sincrônico atual, temos 21 países onde o espanhol é língua oficial. Imaginemos um exemplo a nível de léxico. A partir do qual, suponhamos que na Argentina e na Espanha, para representar um determinado significado tenhamos duas formas diferentes de dizer a mesma coisa A e B, respectivamente, ou seja, variantes linguísticas. No entanto, vale destacar que cada uma dessas variantes seria a forma normalmente usada por seus falantes em seu país e não concorreriam umas com as outras. Isso configuraria a variedade linguística do espanhol. Uma visão macro da diversidade linguística que não ocorreria, necessariamente, na mesma comunidade de fala, desse modo não seria sistemática em dada comunidade de fala sem a possibilidade de uma correlação entre o sistema linguístico e a estratificação social.

Portanto, variedade linguística é um termo mais generalizado de se referir a diferenças linguísticas entre falantes do mesmo idioma. Nesse sentido, a visão macro sobre a diversidade linguística do espanhol, dada a sua amplitude, abrange as diversas manifestações nas distintas variantes do espanhol (espanhol argentino, espanhol mexicano, etc.) e seus distintos dialetos regionais sem preocupar-se em apontar qual a variante-padrão e sem buscar analisar o que ocasiona(ou) a variação e mudança linguísticas, nem como estas se encaixam social e historicamente, o que caracteriza escopo da Sociolinguística Variacionista.

Respondendo à segunda pergunta, como já exposto, temos a diferença entre uma perspectiva macro e uma micro sobre o idioma espanhol. A perspectiva macro abrange a variedade linguística do espanhol contemplando as diferentes variantes do idioma nos diversos países sem a preocupação de descrever e analisar como as variantes se encaixam social e historicamente na comunidade de fala em foco e o que favorece uma ou outra. Sob a perspectiva macro, o linguista não se dispõe a analisar a concorrência regular entre duas variantes numa mesma comunidade de fala. Por sua vez, a variação linguística caracteriza-se quando duas ou mais variantes em uma mesma comunidade de fala concorrem na codificação do mesmo significado referencial com mesmo valor de verdade, ou seja, uma *variável linguística*, escopo da Sociolinguística Variacionista.

5 Tipos de Variação Linguística

Considerando a perspectiva micro como abordada anteriormente tratamos da variação linguística situada em um dado território nacional, onde se concebe uma uniformidade política e cultural. Tradicionalmente os estudos linguísticos nos legaram os seguintes tipos de variação linguística:

I - Geográfica ou diatópica - diz respeito à variação percebida entre uma região e outra. Pensemos como exemplo a região Norte e Sul do território peninsular da Espanha. O que contribuiria na identificação dos dialetos regionais.

Os estudos que versam sobre a variação e mudança linguística, por exemplo da Dialetoologia⁶, enfrentam problemas quanto à definição de limites de dialetos e isoglossas⁷, ou seja, que critérios usar e considerar para delimitar limites geográficos entre um dialeto e outro. A Sociolinguística Variacionista se vale do conceito de *comunidade de fala* que consiste em grupo de falantes que interagem mais entre si e compartilham traços culturais. E essas comunidades de fala não necessariamente coincidem com os limites geográficos de um município⁸.

II - Grupo social ou diastrática - em uma mesma comunidade considerada com certa homogeneidade, nos termos da Sociolinguística uma comunidade de fala, há diferentes estratos. E dentro dessa estratificação social correspondem padrões regulares de expressão. A Sociolinguística, segundo Labov (1972; 1982; 1984), concebe que o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente

⁶ É o estudo científico dos dialetos linguísticos, um campo da sociolinguística que estuda as variações idiomáticas baseadas primordialmente na distribuição geográfica e características associadas. A dialetoologia trata de tópicos como a divergência entre dois dialetos locais a partir de um ancestral comum, e sua variação sincrônica, descreve comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço e lhe estabelece seus limites (DUBOIS, 2007).

⁷ Uma isoglossa é a fronteira geográfica de uma certa característica linguística, por exemplo, a pronúncia de uma vogal, o significado de uma palavra ou o uso de uma característica sintática. Os dialetos são tipicamente demarcados por enormes fronteiras de isoglossas.

⁸ Como exemplo, no trabalho de Carvalho (2007) no tratamento da variável linguística da alternância subjuntivo/indicativo na fala do Cariri cearense. A autora valeu-se do corpus do Profala (disponível em www.profala.ufc.br) que compreende falantes de uma microrregião que engloba vários municípios que compartilham traços culturais entre si e interagem mais entre si do que com outros.

as suas funções, rompendo-se, assim, a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade.

III – Contextual ou diafásica – esse tipo corresponde à variação observável, tomando o indivíduo como foco. Nesse sentido, o mesmo indivíduo em determinada situação com os amigos em uma mesa de bar usa variantes linguísticas mais informais e, em outra situação, em um almoço com o chefe, usaria uma variante de mais prestígio, por exemplo. Isso nos remete, oportunamente, aos conceitos de *comunidades de práticas* e de *identidade linguística* abordados por Eckert (2000) e de redes sociais propostos por Milroy e Milroy (1997)⁹. Essas concepções teriam em relação à noção de comunidade de fala da Sociolinguística Variacionista tradicional, uma análise mais qualitativa em que se contemplariam as particularidades de registro de cada indivíduo de acordo com suas diversas atribuições na sociedade e nos distintos âmbitos de interação.

A abordagem variacionista, quantitativa por excelência, amparada em um instrumental estatístico, nos permite recortar a variável linguística e a partir das hipóteses e as respectivas variáveis independentes testar os fatores condicionadores, e, assim, mapear o que propicia determinado fenômeno de variação e se esse se caracteriza como mudança linguística.

Passamos à continuação ao questionamento prático que se fundamenta no embasamento teórico exposto até então.

6 A Diversidade Linguística do Espanhol: um panorama

Expomos, a seguir, de forma sucinta alguns casos mais emblemáticos de fenômenos de variação nos níveis fonológico, morfológico e semântico do sistema linguístico, denotando, com isso, a diversidade linguística do espanhol com a qual deve lidar o professor de E/LE em sua sala de aula.

⁹ Para maior aprofundamentos sobre os conceitos de identidade linguística, comunidade de prática e redes sociais em relação com o tratamento da variação e mudança linguísticas em diferentes abordagens sugerimos a leitura de Gorski (2007).

6.1 Léxico

Indubitavelmente, esse é o mais documentado fenômeno de variação linguística observável no vernáculo. Oportunamente, evocamos a concepção de *arbitrariedade do signo linguístico* proposto por Saussure, que concebe a língua como um artefato sociocultural compartilhado socialmente. Nesse sentido, o signo compreende uma relação convencional entre significante e significado, cuja instauração é suscetível à influência do contexto sociocultural. Logo, o repositório lexical de uma língua em dada comunidade está sujeito às peculiaridades dessa e, com isso, uma língua natural como o espanhol em suas diferentes variantes nos diferentes países, que sofre o inerente processo de mudança em seu percurso histórico, tende a apresentar diversos significantes para um mesmo significado.

Temos alguns exemplos na seguinte tabela:

Tabela 1 – Variedade lexical do espanhol

	Estándar	Variantes B e C	Português
Item 1	<i>Falda</i>	<i>pollera, enagua</i>	Saia
Item 2	<i>Autobús</i>	<i>camión, guagua</i>	Ônibus
Item 3	<i>Rubio</i>	<i>güero, gatuso</i>	Loiro
Item 4	<i>Muchacho</i>	<i>chamaco, chivo</i>	Rapaz
Item 5	<i>Foco</i>	<i>bombilla, faro</i>	lâmpada, farol

Como já comentamos há um caráter convencional e aspectos extralinguísticos que incidem na composição lexical de uma variante de uma língua. Tomemos como exemplo o espanhol mexicano. Do ponto de vista lexical, tem as seguintes características:

I - Uma grande quantidade de palavras de origem indígena. As palavras como *cacahuate, huacal, molcajete, escuincla, huarache* e mais.

II - Uso de anglicismos devido à proximidade do México com os Estados Unidos. Se incorporaram ao léxico nacional palavras de origem inglesa como: *carro, suéter, checar, folder, clóset, póster* e outras.

Além disso, no próprio país há variações dialetais regionais. Um exemplo de diferença léxica no México é a palavra “*bolillo*”, no espanhol estándar se diz “*pan*” ao que em Veracruz se chama “*cojinillo*” que em Baja California e Michoacán se diz “*virote*”.

6.2 Fonológico

Os fenômenos variáveis de ordem fonológica são vários e comumente encontrados em língua espanhola. São bem característicos e servem muitas vezes como forma de identidade de dada comunidade. Exemplificaremos um fenômeno altamente produtivo em língua espanhola apoiados na pesquisa de Pinho (2006).

6.2.3 Yeísmo

O proceso de desfonologização¹⁰ entre os fonemas / $\square\square$ / e / \square /, cujo resultado é a prevalência do / $\square\square$ /, com sua variante [$\square\square$] é comumente chamado de yeísmo. Além desta variante podemos encontrar o alófono / \square / o / \square / na región denominada Rio da Prata (compreende os territórios da Argentina, Uruguai e Paraguai). O yeísmo está presente em extensos territórios do sul da Espanha e da América. Originalmente, o fonema / $\square\square$ / corresponde à letra *y* e ao dígrafo *hi* em posição inicial de palavra; o fonema / \square / corresponde ao dígrafo *ll*, de modo que não há dúvida no uso de *y* e *ll*. Com a neutralização, *y* e *ll* passam a representar o mesmo som, o que resultará em dúvidas na hora de escrever. Por ejemplo, *yave* por *llave* e *mallo* por *mayo*. Pode ocorrer confusão na interpretação do significado causada pela variação, tanto na escrita como na fala, entre o uso de / $\square\square$ / e / \square / como no par distintivo *cayó* e *calló*. Caso não haja pistas contextuais, pode haver dúvidas de compreensão.

Destacamos que o yeísmo já foi condenado, porém atualmente, assim como ocorreu com o seseo, já é aceito pela *Real Academia*. Sua presença é massiva, mais de 90% do mundo hispânico é yeísta (PINHO, 2006).

¹⁰ Trata-se de uma neutralização entre dois fonemas em contextos particulares, onde a pronúncia de um ou de outro é distintiva para o falante.

6.3 Morfológico

Dentre vários fenômenos de variação em nível morfológico, trazemos o *voseo*, típico da América do Sul.

6.3.1 Voseo

Além da forma *tú* há outra forma de tratamento informal, muito comum na Argentina, Uruguai, Paraguai e nos países de América Central é o *voseo*, que consiste na substituição de *tú* por *vos*.

Sob uma perspectiva diacrônica na avaliação da variação e da mudança linguística descrevemos de forma sucinta que o *vos* atual provem do antigo *vos* com o qual os espanhóis se referiam a *Vuestra Merced*.

O *voseo* é um registro informal, e a forma verbal que o acompanha deriva de modificações na 2ª pessoa do plural. Convém destacar que existem variantes do *voseo* nos países onde é utilizado.

Esta peculiaridade do espanhol sudamericano, em particular da região do Rio da Prata, denota um fenômeno de variação concretizado, concebendo que toda mudança linguística prescinde um estágio de variação mas que nem toda variação linguística incide em mudança (LABOV, 1972). Nesse sentido, houve estágio anteriores em que coexistiam nessa comunidade de fala as duas formas de referir-se a segunda pessoa do discurso, *tú* e *vos* e suas respectivas formas verbais. Seria necessário um estudo de cunho sociolinguístico para um maior detalhamento desse fenômeno variável o que ora foge de nosso escopo.

7 O Papel do Professor de E/LE na Abordagem da Variedade Linguística

Ao pensar a variedade linguística da língua espanhola e no desafio do professor de E/LE naturalmente surgem os interrogantes: Qual deve ser a postura do professor diante dos fenômenos de variação? Como abordar a variação linguística nas aulas de E/LE? O que devo ensinar, exclusivamente da forma prevista pelos manuais didáticos e gramaticais? Qual a variante a ser privilegiada em dado fenômeno variável?

Concebendo os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista se expõe de forma definida qual a postura desejável do docente na abordagem dessa diversidade da língua espanhola em suas aulas de E/LE.

Idealmente, o docente, a partir dos objetivos estabelecidos para a sua aula de E/LE considerando os objetivos e proposta do curso, deve reconhecer e familiarizar-se com o fenômeno de variação e: *i)* delimitar quais as variantes que compõem a variável; *ii)* apontar em que comunidade acontece; *iii)* dentro de dada comunidade de fala em qual gênero textual ou âmbito comunicativo é mais recorrente; *iv)* fazer o encaixamento social da variável linguística, ou seja, em qual estrato social há maior incidência de uma ou outra variante; *v)* reconhecer se há avaliação negativa dos falantes para dada variante, ou seja, se é estigmatizada. *vi)* contrastar com o que prediz a normatividade gramatical.

A partir deste recorte e do reconhecimento do *variável linguística*, o professor será capaz de melhor contextualizar e direcionar a aula descrevendo o uso de uma e outra variante, indicando seu uso ao aprendiz de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Tomemos um exemplo simples: suponhamos que um aluno brasileiro que viajará em breve para a Argentina. O professor deve prever que irá deparar-se com em situações comunicativas de apresentação pessoal e, conseqüentemente, com as formas de tratamento de segunda pessoa discursiva. Logo, o falante perceberá a ocorrência de *tu* e *vos* e suas respectivas formas verbais. Nesse caso, o professor, embora o material não traga exposto, priorizará o uso da forma *vos* como a variante usual, de maior prestígio e recorrente naquela comunidade de fala, e deve, assim, sugerindo simulações de uso deixando claro a presença das duas variantes na codificação do mesmo significado referencial.

8 Conclusões

Tendo em vista o exposto sobre a diversidade linguística da língua espanhola e concebendo a variação linguística inerente ao sistema linguístico, consideramos que é imprescindível que o professor esteja consciente da diversidade linguística do espanhol e que em suas aulas ela deve ser integrada ao currículo formal que contempla as noções

linguísticas necessárias previstas no manual didático. A postura didática do docente deverá pautar-se em função dos agentes e objetos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, desse modo, ao reconhecer em uma aula de E/LE o perfil dos alunos e objetivos de cada um deve, necessariamente, ajustar estratégias que incluam e prestigiem a diversidade linguística do espanhol bem como os fenômenos de variação observáveis no vernáculo.

O professor não deve basear-se somente na prescrição gramatical e na consideração de um espanhol-padrão, como normalmente se considera o espanhol da Espanha, mas sim, na grande riqueza do idioma em suas distintas variantes, as quais refletem as peculiaridades socioculturais e trajetória histórica de cada país. A consideração de uma variante como a forma correta e melhor de dizer algo está muitas vezes baseada em uma concepção externa ao mérito linguístico, sendo de ordem política, de prestígio e que incorre muitas vezes infelizmente em preconceito linguístico.

Ademais, o professor que não pesquisa e não considera os fenômenos de variação linguística observáveis no vernáculo, acaba incidindo no ensino da língua descontextualizada do uso real, e isso, sem dúvida, acarreta ao aprendiz que entrará em situações efetivas de interação, dificuldades na compreensão e produção divergentes com a realidade sociolinguística da comunidade, resultando possivelmente em insucesso comunicativo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico* – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**, Editora Cultrix: 2007, 8ª ed., p.185.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice: the linguistic construction of identity in Belten High**. Malden/Oxford: Blackwell, 2000.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva: Rio de Janeiro, 2001, 2.925p

LABOV; HERZOG, M.; WEINRICH, U. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. 2 ed. Ed. Parábola: São Paulo, [1968], 2006. [Traduzido por Marcos Bagno. Coleção: Linguagem, nº 18].

MILROY, J.; MILROY, L. Varieties and Variation. In: COULMAS, F. (org), 1997. p. 47-64

PINHO, José Ricardo Dordron. Dificuldades ortográficas en español debidas a fenómenos fonéticofonológicos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 4, n. 7, agosto de 2006.

SEVERO, Cristine Gorski. A questão da identidade e o lócus da variação/mudança l em diferentes abordagens sociolingUísticas. **Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007**.

CAPÍTULO III. A DOCTRINA GRAMATICAL DE JOSÉ OITICICA (1882-1957) E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Luiz Antonio Gomes Senna

O ensino de língua materna chega à segunda década do século XXI em face de diversos questionamentos acerca de sua adequação às demandas contemporâneas da educação básica nacional. Confrontados com os conflitos entre mídias atemporais e hipertextuais, além das flagrantes transformações nos modelos de produção e trabalho, professores enfrentam uma crise de sentido não raramente atribuída à falta de formação adequada, ou à falta de interesse em orientar o ensino no sentido das demandas da sociedade. A suposta crise do ensino de língua materna não é, todavia, um fato isolado no âmbito da educação básica, atingindo de forma muito mais ampla e contundente os sentidos curriculares da escola, aqui tomada como instituição social. Não se trata, tampouco, de um evento isolado no tempo, tal como se costuma crer em virtude da sensação de emergência por alguma solução, porém, um fato que advém ciclicamente, acompanhando os momentos históricos em que se observam conflitos entre valores e conceitos de formação humana. Tais conflitos tendem a ser maximizados quando observados no campo da educação - formal ou informal -, haja vista sua direta relação com o desenvolvimento da criança e do jovem. Contudo, não se trata de um fato da educação em si, mas da sociedade como um todo, de movimentos culturais que repercutem sobre a educação e não o inverso. Por este motivo, um estudo que se ponha a analisar um vulto da educação, tal como o foi José Oiticica, não deve bastar-se em suas obras formais, sem destacar-lhes os vínculos com os movimentos sociais desde os quais tornaram-se significativas enquanto peças da educação.

Este breve artigo toma da contribuição de José Oiticica enquanto doutrina, mais pedagógica do que propriamente gramatical, buscando-se enfatizar o perfil de sujeito humano subjacente ao clássico *Manual de Análise*, publicado inicialmente no ano de 1919 e reeditado algumas décadas após, sem prejuízo de suas características essenciais

presentes na primeira edição. Oiticica chegou a publicar ao final da vida uma gramática datada de 1955, assinada como um diálogo crítico à obra de Silvio Elia, com o qual compartilhou diversos princípios doutrinários de gramática, especialmente quanto a tomar da língua como sistema vivo. Optou-se pela análise do *Manual de Análise*, em lugar de sua gramática, em virtude de podermos, a partir daquele, focalizar mais objetivamente a figura de Oiticica professor e educador do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde lecionou desde 1918, por várias décadas. Estamos tomando por *doutrina*, aqui, a ideologia subjacente às práticas de descrição gramatical, neste caso, com forte ênfase na concepção de homem e de educação a elas subjacentes, afastando-nos do sentido corrente do termo na linguística moderna, que o toma preponderantemente como sinônimo a *paradigma* teórico-conceitual, tal como em expressões do tipo *doutrina estruturalista*, *doutrina formalista* etc.

Com esta análise de Oiticica, pretende-se - e já ressalvo aí o peso deste verbo, considerando-se os limites físicos do texto - assinalar a contemporaneidade de sua doutrina gramatical face a uma das tendências atuais da educação em língua materna, com forte tendência à ênfase na produção discursiva. Paralelamente, almeja-se contribuir para a dissolução da crença equivocada de que, de um lado, os estudos gramaticais na educação básica não tenham com o que contribuir para o desenvolvimento da produção discursiva e, de outro lado, os estudos hoje vistos como clássicos tenham, todos, o mesmo perfil, no campo das gramáticas paradigmáticas ou prescritivas. Neste sentido, defende-se a noção de autoria como decorrente da prática docente fundamentada em doutrinas pessoais de ensino, desde a qual resgata-se a autonomia do professorado nas práticas curriculares da educação básica.

1 A Atualidade da Questão Doutrinal

A exemplo dos demais campos do ensino básico, fundamental e médio, a área de língua materna sofre nestas primeiras décadas do século XXI um forte impacto da disseminação das mídias hipertextuais de informação, através das quais impuseram-se mudanças as mais significativas nos modelos de integração social e acesso ao conhecimento (cf.: SENNA 2005). À medida que se ampliaram os segmentos sociais objetivamente capazes de ter acesso ao

conhecimento e aos instrumentos de cidadania, ainda que sob condições de severa dificuldade de acesso à escrita alfabética e/ou à cultura letrada primariamente associada ao emprego da escrita alfabética, ampliaram-se os dialetos, gêneros e instâncias comunicativas legitimados nas esferas públicas (cf.: SOARES 2002). Em meio à diversidade e à complexidade gramático-discursiva derivadas desta pluralidade de sujeitos linguísticos, a figura clássica e perene do sujeito da “boa fala”, dos círculos ditos cultos do registro padrão da língua nacional, ganha status de coisa ordinária, mais um entre tantos, expressos em falares e escritas as mais diversas. A legitimação social dos diferentes sujeitos sociolinguísticos, aliada às perdas de vínculos intersubjetivos que marcam as subjetividades desde o final do século passado até estas primeiras décadas do Século XXI (cf.: RAJAGOPALAN et FERREIRA 2007), repercute diretamente sobre os modelos de ensino de língua materna, afetando-o, sobretudo, no seu sentido formativo, desde o qual se compreende a sua finalidade no campo da formação humana. Comumente, as questões relativas à perda de sentido público no ensino de língua materna são arroladas nos contextos escolares e nos de formação docente como objeto, ora de adaptações metodológicas, ora de seleção ou substituição de conteúdos programáticos, em coerência com o entendimento ordinário dos fins e objetos da linguística aplicada ao ensino. Todavia, salvo em situações isoladas, adaptações ou seleções programáticas não apresentam soluções estáveis para o problema em si, que é o de assegurar um sentido social legítimo para o conteúdo formal arrolado no currículo de língua materna na educação básica. Paralelamente à questão específica do ensino de língua materna, o ensino de redação - cuja natureza está, a priori, vinculada ao ensino de língua materna - tem sofrido um deslocamento que o vem colocando como um componente curricular autônomo, muito em resposta ao fato de que a maioria dos conteúdos formais das gramáticas escolares contribui muito pouco para o desenvolvimento potencial de sujeitos produtores de múltiplos tipos de textos, em situações discursivas as mais complexas na sociedade contemporânea, sob igualmente complexos modelos de informação. Contudo, tanto mais se aprofundam as estratégias de produção de textos, maior a demanda por refinamentos gramaticais, por instrumentos, portanto, que potencializem a capacidade de expressão em diferentes perspectivas lógico-temporais e tantas outras nuances argumentativas

ou narrativas, motivo pelo qual não se pode prescindir do ensino de gramática na educação básica.

É ingenuidade presumir que as práticas de descrição gramaticais possam ser compreendidas isoladamente de um conjunto de valores que lhes atribuam sentido, uma finalidade pública, especialmente quando tais práticas orientam-se, direta ou indiretamente, para formação humana, como no caso da educação formal. A aparente cisão que se vem observando no ensino de língua materna, colocando-se em separado o ensino de gramática e a produção de textos, resulta mais de uma questão de valores, do que de matéria acadêmica. Em meados do século passado, notadamente nos anos de 1950, a sociedade brasileira não dispunha de recursos materiais para absorver a população crescente que se agregava à classe média, num quadro em que a maioria dos serviços essenciais e postos de trabalho com remuneração e condições adequadas eram providos pelo poder público. Incapaz de absorver a demanda cada vez maior, o estado - em todas as suas esferas - passa, então, a empregar instrumentos de seleção, concursos públicos, no âmbito daqueles serviços em que tal tipo de seleção se aplicasse. Dentre estes, os mais cobiçados eram os colégios públicos, cuja tradição e nível de excelência contribuiriam para a futura obtenção de um posto de trabalho no serviço público, ou para o ingresso nas melhores universidades. Com o considerável aumento do número de concorrentes nos diversos concursos, estes foram se tornando cada vez mais impessoais, com questões mais objetivas e de menor custo de correção, à mesma época, recorde-se, em que se desenvolviam instrumentos e técnicas de educação de massa. Dado o apelo público pelos concursos, o governo federal agiu visando a normatizar os conteúdos programáticos com maior susceptibilidade a variações, interpretações subjetivas e ambiguidades, tal como os das ciências humanas. Foi este o objetivo da promulgação, na forma de Lei, da chamada *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – NGB (cf.: NEVES, 2011).

A NGB teria, em princípio, a função de meramente normatizar o uso das expressões com que se designam os fatos gramaticais, de modo a unificá-las no território nacional. Entretanto, como normatizar a forma, sem provocar o mesmo efeito no conteúdo? Mais ainda, como fazê-lo sem depreciar ou excluir todos os valores e sentidos gramaticais vinculados aos conteúdos não eleitos? Pois foi assim que a NGB, a despeito de sua aparente neutralidade gramatical - um mero rol de

nomenclaturas - torna-se o marco doutrinário da educação brasileira em língua materna. Ainda nos dias de hoje, passado pouco mais de meio século após sua promulgação, a cultura acadêmica que forma o professor de língua materna no Brasil gira em torno da NGB, nem sempre com ênfase naquela nomenclatura, porém, invariavelmente, sob os mesmos valores e, quase sempre, com a mesma finalidade, centrada na realização de concursos.

A natureza dos instrumentos contemporâneos de acesso ao conhecimento e à informação tendem a pôr terra abaixo os mecanismos ordinariamente empregados em concursos para seleção em massa, haja vista que haverá cada vez mais dificuldade de se controlarem as circunstâncias necessárias ao rito daquele tipo de provas, baseado na memorização, em questões de múltipla escolha etc. Ademais, os valores sociais contemporâneos - a despeito do fato de que ainda persiste o interesse público em concursos - tendem a entrar em conflito com aqueles subjacentes à educação formal do século passado, incluindo-se, conseqüentemente, os valores subjacentes ao ensino controlado pela NGB. Resultado disto, o questionamento crescente quanto ao interesse público do ensino de gramática vem provocando seu esvaziamento no ensino básico, em favor da ampliação das práticas de produção e interpretação de textos, assim como seu deslocamento para contextos de ensino especializado, como cursos preparatórios para concursos específicos, uma verdadeira indústria que cresce ou se retrai conforme as oscilações no mercado de trabalho (cf.: LUZ et SILVA, 2008).

Que sentido, ou quais sentidos, haveria, então, no ensino de língua materna desde o ponto de vista de suas estruturas gramaticais para uma sociedade cujo perfil identitário não mais se conforma àquele que nos é legado desde a NGB? Esta é a questão que fundamentalmente deve nortear as discussões acerca do modelo curricular de língua materna na sociedade pós-industrial, cujas características essenciais, para nosso caso, são o emprego sistemático de recursos hipertextuais de registro e acesso à informação e, a natureza de uma subjetividade social autocentrada, hiperindividualizada e altamente comprometida com o ineditismo (cf.: SILVA, 2012). Curiosamente, o ponto de partida para esta discussão pode ser encontrado no passado, no início da ruptura cultural que nos traria aos dias de hoje com a sensação de vivermos certa *pós-modernidade*. É lá que encontramos a cultura que formou José Oiticica e da qual se produziu sua doutrina gramatical.

2 Da Cultura de José Oiticica

A segunda metade do Século XIX marca o início de uma série de conflitos de ordem ética e moral com relação à concepção da natureza humana, cujos reflexos chegam-nos aos dias de hoje e continuarão ao longo dos tempos vindouros. Provém daí a perda de estabilidade dos conceitos que desde sempre formataram os valores do homem ocidental e os maniqueísmos a eles associados, velados ou declarados. Junto com a revolução industrial, impunha-se uma revolução social que promoveria, paulatinamente, o maior movimento de mobilidade social jamais visto em outras eras da história (cf.: RIBEIRO, 1995, p. 257-265). Entre revolucionários e reacionários, naqueles anos de românticos idealistas e de deterministas ultrapragmáticos, a sociedade viria a se reinventar e o homem, a se redefinir como espécie, cultura e sujeito. No centro da vida cultural, dois troncos doutrinários dominam o cenário e, já ressalvo, não há engano no emprego do tempo verbal; emprego deliberadamente o presente, para assinalar a presença de tais troncos doutrinários ainda nos dias de hoje. São eles: o domínio do Positivismo e seus desdobramentos e o domínio das frentes humanistas pós-renascentistas, ordinariamente chamadas Socialistas. Não estarei usando aqui o termo socialista, porque mesmo àquela época este já se empregava mais especificamente com referência ao Marxismo e às frentes populares a ele agregadas, às quais os anarquistas tendiam a não aderir francamente. Além disso, hoje o termo esvaziou-se por completo, estando muitas vezes vinculado a movimentos e partidos políticos em nada relacionados aos que desejamos incluir entre os humanistas.

Reza o senso comum que os movimentos acadêmicos e científicos desenvolvam-se sob certa autonomia com relação às doutrinas políticas e sociais. Contudo, nem mesmo nas ciências em que o sujeito cartesiano reina com maior vigor, como exatas e biológicas, podem existir práticas de produção de conhecimento alienadas do poder dos movimentos culturais vigentes (cf.: DUARTE, 2006). Tanto menos as ciências do homem, reféns que são de suas representações culturais, poderiam existir sem total subserviência às culturas pelas quais são determinadas.

No contexto social, este período marcou-se pelo insurgimento dos movimentos operários, mobilizados pelas estruturas que o aparelho

industrial forçou-se a implementar com a finalidade de lhe dar sustentação ao trabalho urbano (cf.: HOBBSAWM, [1994],2004, p. 144-197). Em contrapartida, os Estados e os detentores do capital aparelham-se com um movimento de contenção das reformas sociais, ao mesmo tempo ideológico, acadêmico e legal, a partir do qual se buscou interromper o fluxo histórico, estagnando o tempo da Modernidade em um recorte supostamente ideal da sociedade. Positivistas e humanistas irrompem em luta aberta, desigual e sangrenta, marcada pela intervenção do Estado, de formas as mais grotescas e desumanas. Em sua maioria na clandestinidade, os movimentos antipositivistas transitariam durante várias décadas, mesmo no século seguinte, na contramão dos valores hegemônicos, fortalecidos pela sensação de estabilidade e conforto associada aos discursos da cultura positivista e das instituições seculares. Em países como o Brasil, os movimentos humanistas lutavam, ainda, contra a cultura colonial que impusera ao povo conformar-se à condição de subalterno, tutelado pelo opressor de quem herdava, timidamente, um nome e uma língua de respeito e poder (cf.: BHABHA, [1994], 2005, p. 105-128). Por este motivo, explica-se por que, no Século XIX, o humanismo chega ao Brasil pelas mãos e vozes de imigrantes espanhóis e italianos, segmentos excluídos da matriz cultural europeia que encontrariam em terras brasileiras um novo lar, identificando-se rapidamente às massas de excluídos sociais que desde sempre habitavam os guetos e periferias urbanas (cf.: KREUTZ, 2000). É de lá, das bases excluídas, especialmente nas cidades de São Paulo (onde prevaleciam os imigrantes italianos) e do Rio de Janeiro (onde prevaleciam os espanhóis), que os movimentos sociais humanistas se organizam e ganham repercussão, nas ruas, nas artes e nos segmentos acadêmicos.

José Oiticica nasce na cidade de Oliveira, no estado de Minas Gerais, no ano de 1882, apenas sessenta anos após a declaração de independência do Brasil, então sob vigência do segundo império, em uma nação em que a escravidão de negros ainda era legal. Oriundo de classe média, filho de advogado bem sucedido, Oiticica já bem jovem deu sinais de ter um espírito avesso à submissão e ao controle. Ainda criança, parte para o Rio de Janeiro, a fim de estudar em uma instituição religiosa, da qual viria a ser magistralmente expulso. Não obstante, anos mais tarde abandonaria as faculdades de medicina e direito para abraçar a filologia, ramo a que se dedicaria por toda a vida, como filólogo, poeta e dramaturgo.

Em sua carreira como filólogo, Oiticica foi um intelectual ímpar, promovendo a fusão de dois mundos muito pouco permeáveis à época: os estudos gramaticais e o anarquismo. Deve-se justamente a esta fusão o caráter singular de sua doutrina gramatical e docente, tal como se esclarece a seguir.

A tradição das letras remonta a cultura greco-romana, desde a qual provém a maioria das categorias gramaticais empregadas até os dias de hoje, assim como o sentido ideológico das práticas descritivas e de ensino de língua materna (cf.: NEVES, 2011). A natureza prescritivo-normativa das gramáticas do grego e, posteriormente, do latim marcam a fundação de uma cultura acadêmica em que a determinação de formas de “bem-falar” é compreendida como uma forma de se ensinar a pensar adequadamente. As gramáticas clássicas estruturavam-se de forma paradigmática, a exemplo do que, hoje, se pode ver na forma como se apresentam as conjugações verbais nas línguas modernas: separam-se os verbos regulares dos irregulares; apresentam-se as flexões regulares de cada conjugação distribuídas entre tempos verbais e pessoas gramaticais, e; em seguida, apresentam-se as formas irregulares, caso a caso. Nas gramáticas paradigmáticas, encontravam-se listadas todas as estruturas morfossintáticas que deveriam ser reproduzidas na fala e na escrita, tal como ilustrado nos Quadros I e II.

Quadro I: Paradigma da 1ª Conjugação Verbal Regular do Português

Pessoa Gramatical	Indicativo					Subjuntivo		
	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito mais que Perfeito	Futuro do Presente	Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro
1ª- Eu	amo	amei	amava	amara	amarei	ame	amasse	amar
2ª- Tu	amas	amaste	amavas	amaras	amarás	ames	amasses	amares
3ª- Ele(a)	ama	amou	amava	amara	amará	ame	amasse	amar
4ª- Nós	amamos	amamos	amávamos	amáramos	amaremos	amemos	amásemos	amarmos
5ª- Vós	amais	amastes	amáveis	amáreis	amareis	ameis	amásseis	amareis
6ª- Eles(as)	amam	amaram	amavam	amaram	amarão	amem	amassem	amarem

Quadro II: Paradigma da Conjugação Irregular do Verbo[por] do Português

Pessoa Gramatical	Indicativo					Subjuntivo		
	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito mais que Perfeito	Futuro do Presente	Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro
1ª- Eu	ponho	pus	punha	pusera	porer	ponha	pusesse	puser
2ª- Tu	pões	puseste	punhas	puseras	porás	ponha	pusesses	puseres
3ª- Ele(a)	põe	pôs	punha	pusera	porá	ponha	pusesse	puser
4ª- Nós	pomos	pomos	púnhamos	puséramos	poreremos	ponhamos	puséssemos	pusermos
5ª- Vós	pondeis	pusestes	púnheis	puséreis	porerdes	ponhais	pusésseis	puserdes
6ª- Eles(as)	ponham	puseram	punham	puseram	porão	ponham	pusessem	puserem

A natureza prescritiva e normativa subjacente às gramáticas paradigmáticas clássicas foi muito bem absorvida pela cultura

positivista, dada sua coerência com o modelo de sujeito cognoscente definido no âmbito da psicologia comportamental, esta que se desenvolvera em consonância, temporal e ideológica, com os movimentos deterministas de segregação ou aculturação das minorias sociais da sociedade industrial (cf.: PAVEL, [1988],1990, p. 181-208). Tomada como *tábula rasa*, a mente behaviorista enquadra-se na ideia de que a inteligência humana limita-se à imitação de padrões comportamentais ou valores pré-concebidos, todos igualmente impostos ao sujeito por condicionamento social. Da tradição clássica, a filologia herdaria, ainda, a crença em que toda e qualquer manifestação cultural que apresentasse alguma variação ou inovação aos padrões eleitos como corretos deveria ser tomada como expressão de ausência de inteligência, de caráter desprezível, com nenhum valor sociocultural. Esta concepção humana, influenciada tanto pelo behaviorismo quanto pela tradição clássica, repercute diretamente sobre as concepções de ensino-aprendizagem nas práticas de ensino de língua materna. Ademais, havemos de ressaltar a coerência das práticas prescritivistas de ensino de gramática e o ideário político do positivismo.

Por princípio, a instituição de gramáticas normativas obedece a duas motivações. A primeira, remontante à cultura greco-romana, no sentido de refrear o fluxo natural de variações estruturais nas línguas naturais ao longo dos tempos, fato que viria a justificar o despreço da cultura gramatical pela fala, em favor da escrita, sobre a qual se tem pleno controle (cf.: SENNA, 2010). A segunda motivação, bem mais recente, já no Renascimento, derivada da necessidade de se dar uma conformação de legitimidade intelectual às línguas da modernidade, conferindo-lhes uma versão escrita compilada à luz da gramática latina (cf.: SENNA, 2010). Esta ilusão linguística reforçaria o hiato entre as línguas faladas pela maioria dos povos europeus e suas respectivas formas escritas, unificadoras e instituintes de idiomas nacionais, as línguas de Estado, representando a soberania de um povo recém unificado desde os mais variados acordos que extinguiram o cenário geopolítico medieval na Europa. São inúmeros os conflitos culturais que decorreram a partir da compilação dos idiomas oficiais das nações modernas, a exemplo de casos como o da Espanha, em que a eleição do castelhano jamais silenciou o apelo contundente das regiões do país em que se falavam outras formas então alijadas de expressão na esfera pública oficial. Somente no século XX, quinhentos anos após a

publicação das primeiras gramáticas do espanhol escrito, a Espanha cede ao apelo popular e reconhece o catalão, o galego e o basco como idiomas e lhes autoriza a veicular material escrito de caráter oficial. A natureza impositiva, artificial, uma vez que atemporal, e sempre em relação de desigualdades sociais, torna o mundo das letras, assim como o do ensino de língua materna, muito coerente com o ideário e as práticas políticas do positivismo, motivo pelo qual acabou se tornando um campo e uma cultura acadêmica muito fortes no cenário cultural politicamente dominado pelo positivismo entre os séculos XIX e XX em todo o mundo ocidental, inclusive nos países da América, recém libertos da condição de colônias europeias.

Enquanto cresciam os movimentos acadêmicos vinculados à cultura positivista, insurgiam-se, especialmente na Europa, os humanistas, com concepções de mundo as mais antagônicas para com relação aos positivistas. Para estes, em particular os anarquistas, nenhuma forma de governo, compreendido como controle sobre o Homem, poderia conduzir ao bem estar comum, pois que somente a participação consciente na esfera pública por cada cidadão, em um movimento de fato individual em solidariedade com o outro, poderia resultar em uma sociedade justa e livre (cf.: HOBBSAWN, [1994], 2004, p. 61-89). A ausência de governo proclamada pelos anarquistas era justamente o ponto que os distinguia dos socialistas entre os humanistas.

A concepção de um sujeito cognoscente subordinado ao controle e ao condicionamento, tal como preconizado na cultura positivista, era, para os anarquistas, não somente um paradoxo, mas sobretudo uma violência à integridade humana. Por este motivo, parte significativa do discurso anarquista destinou-se a abalar a credibilidade pública das instituições em que as práticas behavioristas impregnadas do higienismo social haviam se tornado os próprios instrumentos das políticas públicas de desenvolvimento, notadamente as escolas e os centros sanitários (GONDRA, 2000). Como anarquista, por ideologia e por envolvimento político-partidário, Oiticica foi dos raros filólogos brasileiros do início do Século XX que ousaram afrontar a hegemonia positivista dos estudos gramaticais e das práticas de ensino de língua materna, imprimindo-lhes uma doutrina anarquista, orientada à liberdade e à criatividade. Tal ousadia, juntamente com sua intensa militância política contra a hegemonia positivista, renderam-lhe vários problemas com a polícia política e um período na prisão. Nada que lhe

impedisse, no entanto, de seguir anarquista, na política, na filologia e no magistério.

Sua militância anarquista no magistério levou-o a aderir ao movimento então chamado *Escolas Modernas* (cf.: RODRIGUES, 1992), trazido ao Brasil por influência de estudos em psicologia da aprendizagem desenvolvidos por Edouard Claparède desde o início do Século XX. Em sua proposta curricular figuraria um novo sujeito cognoscente, oposto ao modelo behaviorista, dotado de uma inteligência inerente, com o qual se propunha uma releitura do sujeito inatista da tradição kantiana, desta feita com propriedades cognoscitivas dadas por vocação filogenética (cf.: CLAPARÈDE, [1931], 2003). Anteriores à formulação da hipótese piagetiana, que viria a se tornar hegemônica a partir dos anos de 1940 (cf.: PIAGET, [1950], 1974), as formulações experimentais de Claparède assinalavam a impropriedade da hipótese primária do behaviorismo quanto à ausência de estruturas cognitivas inerentes ao sujeito, porém ainda não apontavam para nenhuma hipótese sobre a natureza e as propriedades de tais estruturas. Deste modo, apesar de incontestáveis, as conclusões de Claparède acerca da autonomia intelectual dos sujeitos cognoscentes dependeria, até o surgimento da hipótese piagetiana, de que se crese incondicionalmente na existência de algo que, apesar de ser condição objetiva para o funcionamento da inteligência, não era passível de explicação ou descrição. Aos intelectuais anarquistas, mais do que uma doutrina forte contra a opressiva hegemonia behaviorista, as pesquisas de Claparède sugeriam corroborar os princípios universais de homem livre para pensar por si próprio e o de confiança incondicional na capacidade de pensar de seu semelhante. É assim, então, que se articulam em José Oiticica a ideologia anarquista de uma sociedade de homens livres e solidários, a concepção de sujeito cognoscente que dá uma fisionomia abstrata ao homem de tal sociedade e, finalmente, uma doutrina gramatical que se torna o instrumento através do qual o Professor Oiticica, o homem anarquista da escola moderna, vai abraçar o magistério no Colégio Pedro II pelo resto de sua vida.

3 A Doutrina Gramatical de José Oiticica

A educação escolar em língua materna anterior à Nomenclatura Gramatical Brasileira tinha por parâmetros curriculares

a tradição de ensino normativo que, já desde a antiguidade greco-romana, se impusera como modelo, tanto de ensino como de ideologia de formação humana. Todavia, mais prevalecte do que os conteúdos programáticos, a ideologia subjacente às práticas normativas era o que garantia ao professor de escola o direito a agir com plena autonomia sobre o projeto curricular de suas aulas, não raramente associado a um forte sentimento de *autoria*, o que reúne a autoridade sobre o conteúdo e uma personalidade individual, singular a cada professor. À época falava-se, então, da “*escola de...*”, ou da “*doutrina de...*”, forma através da qual referia-se ao projeto curricular de certo professor, assim como ao material com fins didáticos destinado ao ensino dos fatos gramaticais. A despeito do fato de que os itens de gramática concernentes aos programas de ensino de língua materna apresentem muito poucas variações entre as diversas gramáticas ou manuais, cada professor costumava destacar-se pelo tipo de arranjo ou de explicação com fins estritamente didáticos. As doutrinas dos professores de língua materna relacionavam-se, portanto, a questões de ordem curricular ou didática, variando essencialmente em aspectos relacionados ao modo de abordagem dos fatos gramaticais. Como a maioria delas vinculava-se à cultura positivista, não apresentavam diferenças curriculares significativas, variando tão somente na forma de apresentação e um ou outro modos de explicação de certos fatos gramaticais isolados.

A doutrina de José Oiticica é, no entanto, um caso singular, à medida que suas convicções ideológicas e pedagógicas não positivistas provocam uma ruptura no projeto curricular de suas aulas, algo de natureza mais profunda do que variações quanto à forma ou a explicações sobre pontos gramaticais isolados. Em “*Advertência*” à terceira edição de seu *Manual de Análise* (escrita em 1939 e com publicação datada de 1942), Oiticica aponta a singularidade intencional de seu trabalho, tal como no excerto transcrito abaixo, em que se preserva a ortografia original.

[Os exercícios de análise portuguesa teem-se limitado à análise taxionômica e sintática, ericando-se esta de futilidades e mesmo absurdos com desprezo de particularidades essenciais, mormente das construções irregulares ou, melhor, ilógicas. [§] Muito mais importantes que a taxionomia são a fonologia e a morfologia, esta

sobretudo, donde ressaí viva a língua em seus processos e tendências. [§] Nada se fez, até hoje, por introduzir o gosto da morfologia nas escolas. Mantemos, além disso, na própria taxionomia; a mesma classificação velhíssima das *partes do discurso*, quadro insuficiente para a caracterização das palavras. [§] O *Manual de Análise* tenta pôr cobro a isso alargando os estudos descuidados, completando a taxionomia, simplificando a nomenclatura da análise sintática, desenvolvendo, ao contrário, tudo quanto logicamente se deve desenvolver, explicando as construções irregulares, tão comuns e tão embaraçantes.] (OITICICA, 1942, p. 7-8)

Há dois pontos a se destacar neste excerto, concernentes à doutrina de José Oiticica. O primeiro deles relaciona-se à natureza do sujeito cognoscente da gramática e, conseqüentemente, do sujeito escolar junto ao qual se desenvolve o ensino de gramática. Neste sentido, é interessante observar a sua aproximação ao discurso acadêmico dos linguistas funcionalistas europeus, particularmente na França, os quais, herdeiros de Ferdinand Saussure, desenvolveram uma doutrina acadêmica em coerência com os movimentos intelectuais antipositivistas, consoantes, por exemplo, com o sujeito cognoscente de Eduard Cleparède. Os funcionalistas do início do Século XX, como Charles Bally (1932) e Albert Sechehaye (1926) formaram uma escola das mais fortes no cenário linguístico, na qual figuraria mais tarde André Martinet. No Brasil, Oiticica foi um dos pioneiros na introdução do pensamento funcionalista, tanto nos estudos gramaticais como no ensino de língua materna. Sua consonância com o pensamento da corrente funcionalista europeia é tamanha, que se pode verificar grande semelhança entre o discurso expresso no excerto aqui apresentado e o da introdução de Albert Sechehaye a seu *Essay sur la structure logique de la phrase*, publicado em 1926. Deste, destaca-se o trecho a seguir, no qual se preserva a ortografia original:

[On sait la place qu'occupe à l'école l'analyse logique et grammaticale de la phrase. A qui l'école a-t-elle emprunté les termes dont elle se sert et les définitions qu'elle leur donne? Aux linguistiques, comme il serait naturel de penser? Non, car l'école est plus ancienne que la linguistique, qui est ici tributaire de l'école. L'école elle-même utilise une science dont les principes ont été posés dès l'antiquité par des philosophes épris de logique et par des grammairiens

soucieux de bonne langue et de traditions littéraire. Ces hommes malgré tout leur mérite ne pouvaient pas avoir une notion suffisamment complète des phénomènes du langage. Ce qu'ils ont légué à l'école, celle-ci nous l'a transmis après l'avoir adapté à ses besoins du mieux qu'elle a pu au cours d'une longue pratique qui s'étend sur des siècles et qui intéresse plusieurs langues tant anciennes que modernes. Il y a là une tradition fort respectable, mais que ne constitue pas une science à proprement parler, parce que le principe d'autorité n'y est contrebalancé que par l'empirisme des praticiens. On a pu modifier des détails, on ne s'est pas attaché aux principes. D'ailleurs, comme l'enseignement de la langue cherche avant tout à obtenir de l'élève une certaine correction de la forme écrite et parlée, comme il s'agit d'un dressage selon la norme de certains modèles, il est naturel que la grammaire prenne au service de cet enseignement un caractère formel. Elle est devenue une discipline scolastique et verbale, propre sans doute à obtenir les résultats que l'on attend d'elle, mais non pas vraiment instructive. Elle n'initie pas l'élève aux faits de langage qu'elle prétend faire connaître. Il n'est pas bon de réfléchir un peu profondément sur ses formules, car on découvre aussitôt les insuffisances. *Et comment l'esprit de l'homme pourrait-il s'intéresser à ce qui ne supporte pas la réflexion ?* Le discrédit dont souffrent les études grammaticales à l'école et ailleurs vient de là.]

(SECHEHAYE, 1926, p. 1-2, grifo nosso)

A questão “*E como o espírito*”¹¹ *do homem poderia se interessar por aquilo que não é passível de reflexão?*” encerra o princípio ideológico que une as doutrinas de José Oiticica e dos funcionalistas europeus, preconizando a figura de um sujeito cognoscente ativo e autônomo, ao mesmo tempo capaz de produzir a gramática como uma construção cognitiva e de refletir sobre ela. No *Manual de Análise*, este sujeito se personifica já *a priori* nas “*definições preliminares*” que antecedem o início da obra, na forma de pressupostos essenciais. Tais são as que se apresentam a seguir, na forma como publicadas na edição de 1942, já empregada aqui anteriormente.

¹¹ O termo “*espírito*” fora usado até o Século XX para exprimir a noção que, após os anos de 1930, passou a ser ordinariamente denominado “*mente*”.

[Definições preliminares

I – **Linguagem** é a manifestação do pensamento ou do sentimento.

II – **Fala** é a linguagem por sinais auditivos fisiológicos (*voz e consonâncias*).

III – **Mímica** é a linguagem por sinais visuais gesticulados.

IV – **Semafórica** é a linguagem por sinais auditivos ou visuais, mecânicos (apito, corneta, poste, semafórico etc.).

V – **Língua** é um sistema de linguagem.

VI – **Linguística** é o estudo dos fatos da linguagem.

VII – **Gramática** é a exposição dos fatos de uma língua.

VIII – **Gramática portuguesa** é a exposição dos fatos da língua portuguesa.

IX – A **gramática** estuda: a) a palavra isoladamente; b) a estrutura e interdependência das frases.

Divide-se, pois, em duas partes: *Lexiologia* e *Syntaxe*.

(OITICICA, 1942, p. 9)

Definindo a linguagem como fenômeno que manifesta o *pensamento* ou o *sentimento*, que deles derivam, portanto, Oiticica subordina todos os demais fenômenos decorrentes da linguagem, os sistemas de expressão e suas estruturas, às faculdades internas do sujeito. Estabelece-se desde aí, como marco inicial, o compromisso de permanecer à margem da cultura positivista, que toma do sujeito como desprovido de faculdades cognoscitivas próprias.

No ensaio de Sechehaye (1926, p. 19-38), o caráter autônomo e ativo do sujeito cognoscente figura na gramática através de descrição da frase como um fenômeno representacional. Neste, segundo Sechehaye, atuam dois mecanismos operacionais a que denomina *termos da frase*, a saber, a coordenação e a subordinação lógica, as quais podem ser diretamente associadas às operações paradigmáticas e associativas apresentadas no *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand Saussure ([1916]1976). Apesar dos estudos apresentados em Sechehaye (1926) e em Oiticica (1942) serem materialmente diferentes entre si, suas propriedades comuns ao pensamento funcionalista são inúmeras. Uma das mais expressivas é a apresentação dos termos essenciais da oração, sujeito e predicado, como fenômenos gramaticais de natureza eminentemente lógica e não, estritamente formal como se sugere nas gramáticas normativas de cunho taxionômico. Em

Sechehaye (1926, p. 26-37), o nexu entre sujeito e predicado é tratado como oriundo de uma operação lógico-subordinativa, derivada de um conhecimento de mundo exterior à gramática, cuja validação tem natureza estritamente semântica. Já Oiticica (1942, p. 199-206) faz distinguir dois fenômenos complementares: os termos lógicos, ditos sujeito e predicado, cuja definição é equivalente àqueles apresentados em Sechehaye (1926), tendo, portanto, natureza semântica, e; as *funções gerais*, ditas *subjativa* e *predicativa*, de ordem sintática, que representam aquilo que se materializa estruturalmente na frase. A opção de Oiticica resulta mais adequada à compreensão do fenômeno frasal, à medida que nos permite descrever sem custo de coerência o fato de que nem sempre o termo que exerce a função geral subjativa corresponde ao termo lógico que, primariamente, corresponde ao sujeito cabível à predicação expressa na frase. É o caso clássico dos termos subjetivos em orações passivas, nas quais estes não correspondem aos sujeitos lógicos.

As propriedades funcionalistas do *Manual de Análise* encontram-se, todavia, mais notáveis no tratamento concedido às classes de palavras, tópicu em que se acentua a singularidade da doutrina de José Oiticica. Embora influenciado pelo racionalismo subjacente ao movimento cultural antipositivista, aqui associados aos franceses Clepérede e Sechehaye, Oiticica desenvolve seu tratamento funcionalista a partir de uma orientação filosófica de caráter semântico-cultural e não, lógico-formal. Sua finalidade no estudo das palavras – no campo que ele intitula *lexiologia* – é a de demonstrar a sua relação com o processo de representação simbólica do pensamento. Assim sendo, sua taxionomia de palavras resulta em uma tipologia única à sua época, na qual as *funções* das palavras associam-se ao papel que exercem no esforço de expressar os diferentes tipos de representações.

[TAXIONOMIA

33 – O universo constitui a *existência real*; mas o homem cria outra existência *imaginária* (mitologia, romances, concepções fantásticas, abstrações). [§] Essas duas existências representam-se à consciência sob sete aspectos: *coisas, fenômenos, entidades, ocorrências, ações, instituições, concepções*. Exemplos: 1. Lápis, livro, frasco, tinta; 2. Chuva, respirar, medo, oxidação; 3. Árvore, flor, cristal, lago, estrêla, gato, orelha, lobishomem, caapora, sereia; 4.

Encontro, desastre, descarrilamento, vencer, caber, custar, valor, sorte; 5. Pulo, saltar, ir, subjugamento, exercício, conversar, beijo; 6. Parlamento, imprensa, exército, tribunal, dinheiro; 7. Gênero, número, virtude, verdade, pureza, brancura, modo, símbolo, algarismo, círculo, PI, etc.

34 – Taxionomia é o estudo das funções da palavra.

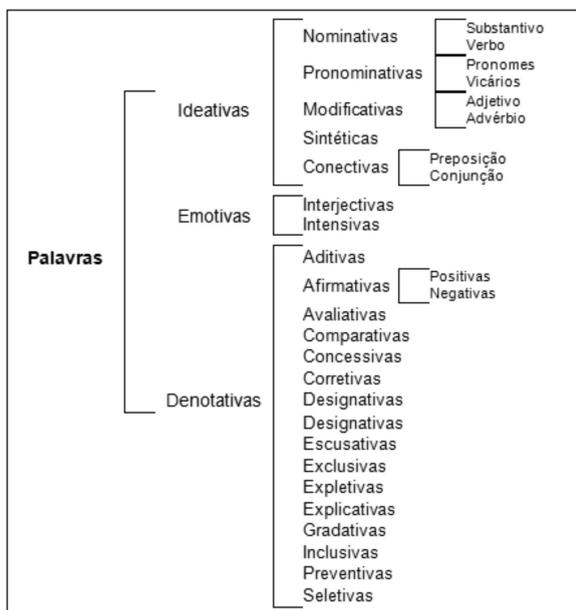
35 – Nome é a palavra que resume os caracteres essenciais ou diferenciais de um aspecto da existência real ou imaginária. [§] **Modificativo** é a palavra que indica um dos *modos* pelos quais consideramos um *nome*. [§] **Conectivo** é a palavra que indica a interdependência de dois nomes ou duas frases. [§] **Pronome** é a palavra que evita um nome. [§] As nominativas são os *substantivos* e os *verbos*; as modificativas são os *adjetivos* e os *advérbios*; as conectivas são a *preposição* e a *conjunção*; as pronominativas são os *pronomes*, os *verbos vicários* e os *advérbios pronomes*¹².]

(OITICICA, 1942, p. 29-30; ortografia original)

Em síntese, as classes de palavras elencadas no *Manual de Análise*, são as que se apresentam no Quadro III, adiante, no qual se destacam, além das diferenças de nomenclaturas e de distribuição, o fato de serem classes motivadas por aspectos preponderantemente semânticos, com pouca ou nenhuma motivação quanto a funções sintáticas ou peculiaridades morfológicas. Neste sentido, ressalte-se, prepondera, mais uma vez, o programa doutrinal de Oiticica, voltado ao espírito reflexivo e não, à taxionomia estritamente estrutural. Ressalte-se, também, que, quanto maior a ênfase na análise reflexiva, altamente subjetiva, menor o impacto normativo, ou prescritivo, do tratamento gramatical. Influenciado por sua formação em filosofia, Oiticica usa dos fatos de gramática como instrumento de desenvolvimento intelectual, numa franca perspectiva de liberdade e de autonomia de pensamento.

¹² Em Oiticica, chamam-se *vicários* os verbos que retomam ou resumem ideias expressas por outros verbos anteriormente presentes na cadeia frasal, “*evitando-lhes a repetição*”: Ex.: Ele foi comprar a casa, mas não o *fez*. E por *advérbios pronomes*, compreende “cá, aqui, lá, acolá, ali”, que substituem a designação do lugar correspondente.

Quadro III:
Taxionomia Geral de Palavras no *Manual de Análise*



(OITICICA, 1942, p. 50)¹³

A tipologia proposta no Quadro III resgata da filosofia a primeira concepção de que derivaram as noções de substantivo e verbo, propostas por Aristóteles (NEVES, 1987), muito tempo antes das primeiras gramáticas paradigmáticas e livres, portanto, de qualquer intenção normativo-prescritiva. Segundo Aristóteles, substantivo e verbo têm uma mesma natureza substantiva, essencial à representação, variando entre si por apresentarem tempo, no caso do verbo, ou serem atemporais, no

¹³ Como adjetivos, compreendem-se todos os determinantes nominativos, inclusive os artigos (chamados adjetivos articulares), os pronomes relativos (chamados adjetivos relativos) e os indefinidos (divididos conforme o significado entre dual, universais, quantitativos e o distributivo *tal*, que pode ser empregado como demonstrativo indefinido em frases como *Combinou de sair a tal dia e tal hora*). As emotivas *intensivas* são as que se apresentam como sublinhado em “*Eles lá se avenhã; eu cá me torça; não sei não; não encontrei nem um*” (p.51). As palavras denotativas (p.51-55) caracterizam-se pelo uso em situações discursivas específicas, conforme os diversos matizes semânticos enumerados no Quadro III, podendo ser oriundas de diferentes classes gramaticais, tal como nos seguintes exemplos: “*João mais Pedro*” (aditiva), “*contamos aproximadamente vinte*” (avaliativa), “*falaram na reunião primeiro Paulo, depois Lucio*” (distributiva), “*entregou-me o depósito, isto é, um relógio, um anel...*” (explicativas) etc. Não se encontra na origem uma definição de palavra *sintética*.

caso do substantivo. O tempo a que se refere Aristóteles não corresponde à mesma noção dêitica que expressamos através dos advérbios, porém à transitoriedade da chamada substância com tempo, o verbo, em contraposição à estabilidade da substância atemporal expressa pelo substantivo (SENNA, 2011). O resgate desta concepção filosófica acerca da natureza de substantivos e verbos é particularmente interessante à medida em que nos permite justificar a sua recorrente transitoriedade em diversas situações discursivas. É o caso, por exemplo, de sempre haver um termo substantivo derivado de uma forma verbal (as nominalizações, como p.ex.: “*lavar/-agem*”; *colher/-eita*; *partir/-ida*), que preservam integralmente as informações semânticas e sintáticas de suas respectivas bases sem prejuízo das funções ordinárias de verdadeiros substantivos, que passam a exercer na sentença. É o caso, também, de sentenças como “*Choveu é mentira sua*” (Senna 2011), na qual a forma verbal plenamente constituída com modo, tempo e aspecto funciona como típico substantivo, no centro do sujeito da oração.

O princípio reflexivo da classificação proposta por Oiticica toma corpo de forma ainda mais objetiva, através de uma série de ramificações a partir das classes dos substantivos, verbos e modificadores adjetivos e adverbiais. Tais ramificações, elencadas nos Quadros IV, V e VI, apresentam subclasses de ordem semântica, desde as quais propriamente se apontam as relações entre as classes de palavras e o processo de representação de mundo.

Quadro IV: Extensões semânticas do substantivo



Fonte: (OITICICA, 1942, p. 32)¹⁴

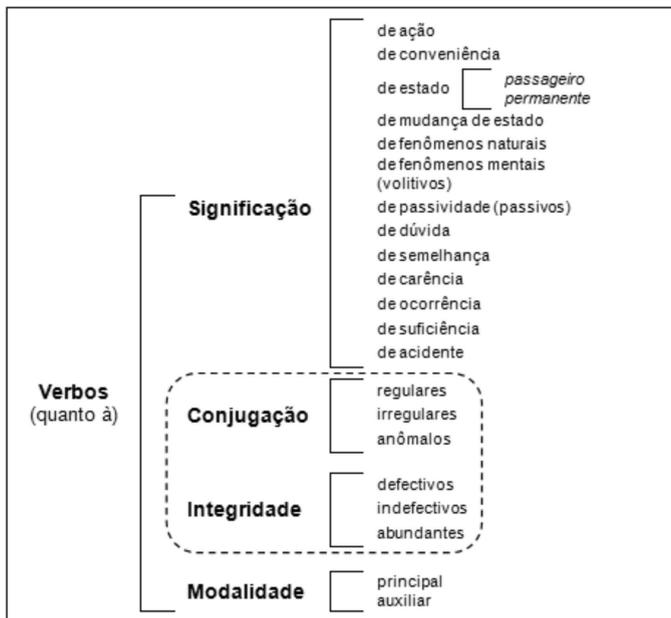
¹⁴ “Os substantivos que denotam a profissão ou posição social do indivíduo são nomes abstratos aplicados a entidades concretas: chamam-se factitivos” (Oiticica, 1942:32; citando Maximino Maciel).

Quadro V: Extensões semânticas do adjetivo



Fonte: (OITICICA, 1942, p. 36)¹⁵

Quadro VI: Tipos e extensões semânticas do verbo



Fonte: (OITICICA, 1942, p. 35; grifo nosso)

¹⁵ “... Temos assim adjetivos: descritivos (*branco, forte*); designativos (*meu, aquele*); indefinidos (*um, qualquer*); assimilativos (*igual, semelhante, idêntico, análogo, parecido*); dissimilativos (*diferente, desigual, etc.*)” (Oiticica, 1942: 36; ortografia original).

A tipologia de verbos disposta no Quadro VI apresenta a primeira ocorrência de um traço morfossintático na descrição de uma classe de palavras: a modalidade, ali associada ao emprego de verbos em locuções verbais, quando podem assumir a função de auxiliares, caso empregados em lugar de uma desinência verbal ou imprimindo um matiz semântico ao verbo principal. No contexto do tratamento dado às classes de palavras, este traço “modalidade” torna-se muito importante, pois ressalva um caso de emprego do verbo que não pode ser associado à noção primária de nome, dada a função preponderantemente morfossintática assumida pelo verbo auxiliar.

Os traços “conjugação” e “integridade” destacados na região hachurada no Quadro VI trazem à tona o segundo ponto a ser destacado na doutrina de José Oiticica, diretamente relacionado à esfera ideológica. Paralelamente à adoção de estratégias descritivas de cunho funcionalista, tal como já foi visto, Oiticica declaradamente assume a faceta assistemática e temporal da língua, contrariando a tendência positivista de tomá-la como sistema estável e plenamente controlável pela norma padrão. Para fazê-lo, no *Manual* e em outros de seus trabalhos, abraça de forma franca todos os elementos extraordinários do sistema gramatical do Português, na forma de estruturas ditas irregulares (cujos paradigmas flexionais apresentam variações que fogem ao padrão estrutural da língua), anômalas (irregulares cujos paradigmas apresentam deferentes radicais, como no caso do verbo [ser]) ou defectivas (cujos paradigmas deixam de apresentar uma ou mais formas flexionais, como no caso [abolir], que não se flexiona na primeira pessoa do singular do presente do indicativo). Descrever e explicar as peças irregulares dentro de um sistema gramatical significa o mesmo que expor a fragilidade de uma concepção de língua que a tome como um sistema estável; significa, portanto, tomar das ditas irregularidades ao mesmo tempo como gatilhos e como vestígios de sistemas abertos a variações, livres de controle e sujeitos ao devir. Daí o seu apreço às contribuições da linguística histórica e seu sincero agradecimento, no prefácio à edição de 1942 do *Manual*, ao contemporâneo Antenor Nascentes (1932), autor do primeiro dicionário etimológico do Português e também professor do Colégio Pedro II, e ao então jovem Silvio Elia, que despontaria mais tarde como um entusiasta da linguística humanista e estudioso da variação.

Para além do prazer de deitar olhos sobre a variação das línguas, Oiticica tinha, ainda, o cuidado de empregá-la em sua doutrina

pedagógica, introduzindo no *Manual de Análise*, um livro com fins preponderantemente didáticos, uma exposição das mais consistentes já publicadas em Português sobre os mecanismos de formação de palavras. Mais do que explicar os processos de formação de palavras, Oiticica enumera cada um dos morfemas prefixais e sufixais, descrevendo pormenorizadamente sua origem, o(s) efeito(s) semântico(s) que provocam e as bases a que se aplicam. A relevância da morfologia derivacional no *Manual* é de tal ordem que a exposição dos prefixos e sufixos ocupa 118 das 290 páginas do livro, cerca de 41% de toda sua extensão. Lamentavelmente, este artigo não comporta toda a riqueza desta contribuição de Oiticica, que merece um trabalho inteiramente dedicado ao tema. Contudo, a título exemplificativo, apresentam-se a seguir três excertos do *Manual* que nos permitem ilustrar o tratamento dado aos morfemas derivacionais.

[... Prefixos latinos:

AB – sentido fundamental: *movimento DE* (*from* em inglês); exs.: *aberrar*, ab+errar, caminhar afastando-se de um centro; *abjecto*, ab+jecto (de *iactum*, atirado) atirado por alguém de junto de si. Dêsse sentido fundamental decorrem as ideias de afastamento moral, provação, ausência, repugnância, aversão, como em *abjurar*, *abdicação*, *abominar*, *abusar*, *absurdo*, *abolir*. [§] Êsse prefixo aparece ainda com as seguintes formas:

a – amovível, que pode ser movível de um lugar para outro; *amente*, que está fora da sua mente, do seu juízo, louco.

abs – antes de *c* ou *t*; ex.: - *abscesso* (de *cedere*), que se afasta, se torna saliente; *abscisão* (ato de separar cortando), *abster*, possuir, mas não usar, afastar-se alguém de alguma coisa que possui ou pode alcançar; *abstrair* puxar separando; *abstruso* (*trusum*, de *trudere*), afastado, fora do comum.

au – antes de *f* – *aufferir*, levar de, tirar proveito de; *ausência* (de *absens*, *tis*), afastamento.

es – esconder, de *abs* + *condere* (sent. fund. de colocar com outros, fundar), colocar alguma coisa fora das vistas de alguém.

av – em *avante* = *ab*+ante, por degeneração do *b* em *v*, *avental* (de *ab*+ante), que se põe diante (antigo *avantal*). Nas palavras *vante*, *vantagem*, *vanguarda*, por *avante*, *vantagem*, *avanguarda*, reduz –se a *v*.]

(OITICICA, 1942, p. 78-79; ortografia original)

[...Prefixos gregos

αν, na – corresponde à negativa latina *in*: anarquia (*ἀρχή, arkhé*, comando autoridade), não autoridade, não opressão, regimen social onde seja impossível a opressão dos capitalistas aos trabalhadores; *ανόμοιο* (*ὁμολός, homalós*, uniforme, regular), que não tem regularidade, fora do normal; anônimo (*ἀνώνυμος, anōnymos* de *ἀνόνομα*, nome), sem nome, cujo nome se oculta, cujo autor não se conhece. [§] Antes de consoante cai o *n* desse prefixo que se simplifica em *a*: acéfalo (*κεφαλή, kephalé*, cabeça), sem chefe, sem diretor; ametista (*ἀμέθυστος, améthystos*, que não embriaga, de *μέθυσ, méthu*, bebida embriagante), que preserva da embriaguez (propriedade atribuída pelos antigos a certa planta e a uma pedra preciosa); afonia (*φωνή, phoné*, voz), falta de voz, perda da voz.]

(OITICICA, 1942, p. 108-109; ortografia original)

[São os seguintes os **sufixos** da língua portuguesa.

ÁCEO, A – do latim *áceum*; ideia de semelhança externa ou íntima, de participação num todo; composição; exs.: *rosáceo*, que se assemelha à rosa; *rosácea*, ornamento com forma de rosa; *galináceo*, que participa da família das galinhas; *iridáceas*, plantas que se assemelham à íris. É o sufixo usual em botânica para designar famílias. Outros exemplos: *membranáceo*, *herbáceo*, *coriáceo*, *farináceo*, *furfuráceo*, *violáceo*, *sebáceo*, *linháceo*, *cetáceo* (grego *χίτης*, baleia), etc. [... ...] AGEM – do latim *áticum*, remotamente, através do provençal *atge* ou do francês *age*, com posterior nasalização do *e* final; sufixo primitivamente adjetival, designativo de dependência, posse, relação mais ou menos íntima; exs.: *selvagem* (*silváticum*) da selva, que vive nas florestas como feras, cruel; *viagem* (*viáticum*), primitivamente era tudo o que se referia à estrada, provisões e preparativos, depois o ato de viajar; *homenagem*, (*homináticum*), ato que prende um homem a outro, tornando-o seu vassalo, preito de admiração. Esse sufixo se generalizou com a significação de ato realizado, hábito, efeito múltiplo, coleção; exs.: *estiagem*, resultado do estio; *vadiagem*, hábito de vadiar. Do efeito múltiplo provém a ideia de coleção; exs.: *folhagem*, resultado do aparecimento das folhas, conjunto delas. A maioria dos sufixos em *agem* filiam-se a êsse. [§] AGEM – do latim *áginem*; ideia de realização ou resultado de uma ação; exs.: *imagemem* (*ímaginem*, cognato de *imitor*), resultado de uma imitação; *voragem* (*voraginem*), ato de devorar, queda precipitada, sorvedouro; *cartilagem*. Êsse sufixo entra em *plombagina* (*plumbáginem*), acrescido do sufixo *Iná*. Em italiano, êsses dois sufixos assumiram formas diferentes; assim: *selvaggio*,

coraggio, ventaggio; mas: imagine, voragine, cartilagine. [§]
Outros exemplos: borragem, farragem, mucilagem, soagem,
tussilagem.]
(OITICICA, 1942, p. 137-138)

Um último aspecto da doutrina de José Oiticica sublinha seu compromisso mais radical com a defesa humanista da condição humana, aquela que não se pode reduzir à figura opaca do sujeito cartesiano, tampouco à máquina alienada do sujeito positivista forjado pelo condicionamento. Ao longo de toda a cultura moderna, porém, particularmente no terreno do pragmatismo que se instalou na sociedade industrial, nada conspirou mais contra a hegemonia cultural do que a figura livre e incontrolável do sentimento humano. Tantos anarquistas fizeram da arte sua expressão de liberdade, movida pelas paixões, não pela razão (HOBSBAWN [1994], 2004, p. 178-197). E assim também o fez José Oiticica, tanto como poeta, quanto como filólogo e linguista. No *Manual*, Oiticica assim apresenta o lugar das palavras que não se reduzem à figura do sujeito lógico-cartesiano:

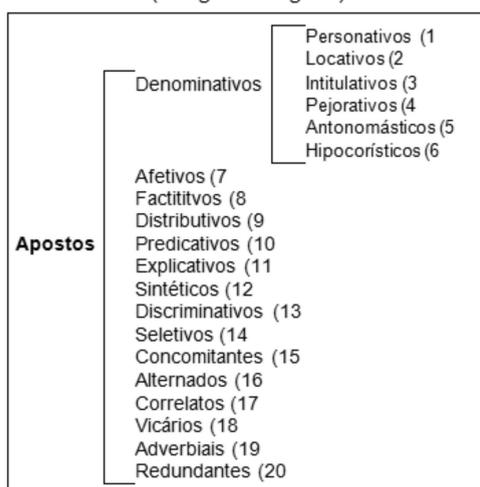
[Com efeito, até hoje os gramáticos se tem preocupado exclusivamente com as palavras que exprimem *ideias*, ou palavras ideativas, pouco atendendo à numerosa classe das palavras que exprimem *emoção* ou palavras *emotivas* e, ainda menos, às palavras que exprimem meros *acidentes* do discurso, como as interrogações, afirmações, realces, correções, ressalvas, exclusões, designações, etc. Tais palavras não exprimem nenhuma idéia propriamente, mas indicam certos movimentos ou operações subjetivas e indispensáveis à compreensão do pensamento ou às suas cambiantes.]

(OITICICA, 1942, p. 50; ortografia original.)

Este traço de sua obra se apresenta, mais adiante, na mais inusitada forma de resistência: um minucioso tratamento das formas apositivas. O aposto é ordinariamente desprezado pela imensa maioria dos gramáticos, que assim o fazem em virtude de não haver como explicá-lo como parte de nenhuma das estruturas que se compreendem como partes da oração. E, sabendo-se que a oração é compreendida como a unidade por excelência do pensamento, tal como reza na tradição gramatical, o aposto é mantido à margem, como uma ocorrência de irracionalidade na frase, de coisa extraordinária, que se

pode explicar pela negativa: é o comentário que não ocupa um lugar entre as funções da oração. Porém, é mais que comentário, é língua viva, tecida na informalidade que provoca a ruptura com a sequencialidade do sistema estrutural da frase. É, pode-se dizer, o que nos dá o direito de reger a frase ao sabor do discurso. Embora econômico em suas explicações, Oiticica traz em seu *Manual* a única proposição de uma tipologia de apostos publicada à sua época e nas décadas seguintes do Século XX, a qual segue aqui transcrita no Quadro VII, seguidos de exemplos extraídos da fonte original.

Quadro VII: Classificação do aposto
(Ortografia Original)



[Exemplos: 1) o poeta *Hermes Fontes*; 2) o rio *Amazonas*; 3) o romance *Quincas Borba*; 4) João da Silva, vulgo *Picolé* (vulgo é palavra denotativa); 5) Floriano Peixoto, o *marechal-de-ferro*; 6) meu primo, o *Juquinha*; 7) Você, meu *negrinho*, meu *benzinho*; 8) Miguel, o *pedreiro*; 9) Eles foram, *cada qual* para seu lado; ambos saíram, *um* para a Gávea o *outro* para a cidade; 10) A região tem clima salubre, *motivo* que me leva para lá (e esse é o *motivo*); 11) Coema, *flor de beleza, luz de amor* (G. Dias); 12) conselhos, promessas, ameaças, *tudo* foi inútil, *nada* o demoveu; pratos, pires, chécaras, *a louça toda* voou pela janela; 13) *tudo, conselhos, promessas, ameaças* foi inútil; *nada nem família, nem posição, nem conveniências*, o demoveu; 14) Cercou-se de ótimos amigos, principalmente *Paulo*; *tudo* me encantava, sobretudo *a música* (principalmente

e *sobretudo* são palavras denotativas); parentes, amigos, correligionários, *quem* o socorrerá?; 15) Paulino, teu *cunhado* e meu *sócio*...; 16) Esse moço, *estudante* ou *caixeiro*, ou, talvez, *nada disso*, apareceu aqui ontem; 17) Aquele rapaz, não somente ótimo *violinista*, mas também exímio escritor, vem residir aqui; 18) aquela dama, atriz ou *seja o que for*, parece espanhola; 19) sente-se aqui, *junto a mim*; 20) Enfim, apareceu o artigo, um *artigo* fulminante; depois arrombaram a caixa, um *caixão* pesado e novo; a vida, essa mesma *vida* que me abateu, me eleva.] (OITICICA, 1942, p. 242; ortografia original).

Em síntese, a doutrina gramatical de José Oiticica caracteriza-se pela coerência para com relação ao pensamento e à ideologia que este defendeu ao longo de toda a sua vida. A adoção de tratamentos de natureza funcionalista, com os quais se esmera em tornar passíveis de reflexão e compreensão as propriedades do sistema gramatical do Português, vincula-se, ao mesmo tempo, a um movimento ideológico de subversão à passividade e à alienação promulgadas pelo pensamento positivista, como uma aproximação a movimentos, igualmente contrários ao Positivismo, tal como o das escolas modernas. Este traço assinala a coerência entre as três figuras em um só Oiticica: o anarquista, idealista de uma sociedade livre, justa e solidária; o filólogo e linguista que imprime à descrição dos fatos da língua um caráter explicativo e não taxionômico, tomando da língua como um sistema aberto e subordinado a um sujeito comunicativo não cartesiano, e; o professor, este que agiu em favor da formação de homens livres e criativos a partir de suas aulas de língua portuguesa.

4 Conclusões para Atualidade do Ensino de Língua Materna

Esta abreviada exposição da doutrina de José Oiticica, além do interesse sobre si própria, auxilia-nos a refletir sobre o sentido das práticas de ensino de língua materna na sociedade pós-industrial. É neste sentido que se encaminham as conclusões deste trabalho.

Passado mais de século e meio após o desenvolvimento da cultura positivista, o pragmatismo que marcou a sociedade industrial à época não desapareceu. No entanto, a cultura pós-industrial destes inícios do Século XXI alimenta uma subjetividade social incomparável àquela que se submetera aos condicionamentos e processos de

silenciamento nos dois séculos precedentes. De uma concepção de mundo atemporal, este novo sujeito social abre-se à incompletude da realidade, à sua irrecorrível condição de transitoriedade e, conseqüentemente, impõe à cultura acadêmico-científica a demanda cada vez mais crescente de ir além da concepção de sistemas de verdade fechados e incapazes de lidar com o acaso (MORIN et LE MOIGNE [1999], 2000, p. 139-196). Este é o jovem contemporâneo, cujas fronteiras de tempo e espaço alargaram-se de forma impressionante se comparadas às limitações que se impunham a nós no passado (BERTICELLI 2004, p. 458-464). As hipermídias e as redes de conhecimento que transitam entre elas facultam aos sujeitos, não somente o acesso à informação, mas, sobretudo, aos modos de torná-la conhecimento através de formas as mais variadas e subjetivas (MORIN et LE MOIGNE [1999], 2000, p. 215-248).

O ideal anarquista de um mundo livre de governo e baseado na intervenção consciente de cada sujeito social torna-se a cada dia mais próximo da realidade na sociedade pós-moderna. Afinal, que outro mundo poderia insurgir-se de forma mais contundente contra a ordem tradicional do que a *internet*? – um universo que apesar de imaterial nos comporta a todos e a tudo, dando vida à utopia tão desejada pelos românticos há duzentos anos.

A concepção de ensino behaviorista subjacente às práticas de ensino soa-nos hoje deslocada no tempo, incompatível com um modelo de sociedade cujos sujeitos são por todos os lados instados a tomarem decisões, assumirem posições, definirem estratégias pessoais, enfim, a se constituírem como sujeitos plenamente autorizados a intervirem em seus destinos. Não há dúvida de que a escola ainda constitua um espaço privilegiado de construção e produção de conhecimento, porém não mais em uma perspectiva positivista, que se proponha meramente à reprodução de conhecimentos ou padrões de comportamento, seja intelectual ou social. Em sua maioria, as discussões sobre a adequação da escola às demandas sociais contemporâneas – inclusive no campo do ensino de língua materna – concentram-se, ora nas metodologias de ensino (sob alegações de que a escola tenha se tornado desinteressante para o aluno, ou de que o professor não sabe mais como ensinar ao aluno contemporâneo), ora no conteúdo em si (normalmente sob a alegação de que se necessita tornar transparente

sua relação com a realidade). Nada disto se aproxima, todavia, da questão mais central na relação entre o alunado, o professor e a formação escolar: *a ideologia subjacente, aquela que orienta o ensino para uma concepção de desenvolvimento humano.*

Difícilmente, o *Manual de Análise* aqui explorado poderia ser arrolado como solução para o ensino de língua materna na sociedade contemporânea, já que José Oiticica, mesmo na terceira edição, de 1942, jamais poderia antecipar o impacto das mídias hipertextuais sobre as estratégias de comunicação humana. Entretanto, a análise do *Manual* permitiu-nos identificar uma *doutrina*, mais do que teórico-gramatical, uma doutrina ideológica, coerente com um projeto de formação e com um projeto de sociedade. Esta doutrina é o fator que dá sentido ao conteúdo gramatical apresentado no *Manual*, tornando-o, assim, um instrumento de ensino. Por isso, como se assinalou aqui, cada um dos conteúdos daquele programa de ensino é, na realidade, uma opção ideológica individual de seu autor, um marco de sua determinação por formar um modelo de sujeito para a sociedade. Assim é o porquê de uma opção teórico-descritiva que assimila os princípios do funcionalismo europeu, para se aproximar de um modelo de escola não behaviorista. Assim é, também, o porquê da ênfase sobre a morfologia derivacional, através da qual se potencializa o sujeito a dispor da língua como um sistema aberto e livre. E finalmente, explica-se o porquê de cuidar das estruturas apositivas com tamanho esmero, de modo a dar voz a um sujeito com autonomia para ir aos sentimentos, para além do rigor lógico-cartesiano.

José Oiticica, anarquista e professor, nos inspira a definir a noção de *autoria* sobre o ensino: uma produção docente que dispõe de conteúdos para praticar ideologias de formação humana. Esta é a sua grande e eterna contribuição à formação de professores, dentre os quais, os professores de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Berna : A. Francke, 1932.

BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: UNIJUI, 2004.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. Tradução portuguesa: ÁVILA, M.; REIS, E.; GONÇALVES, G. Belo Horizonte: UFMG, [1994]2005.

BRITTO, F. L. (2012) Cultural identity and individual formation: Germany in 19th century and the foundation of modern pedagogy. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100014&lng=en&nrm=iso>. access on 12 July 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100014>.

CLAPAREDE, E. *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Ed. Fabert, [1931]2003.

DUARTE, A. (2006) **Heidegger e Foucault, críticos da modernidade**: humanismo, técnica e biopolítica. In: *Trans/Form/Ação*. Marília/SP, v. 29, n. 2. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732006000200008>.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Orgs.) **500 anos de educação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, p. 519-550.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. Educación y transformación social: el proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista. **História da Educação**, 17(39), 213-230. Retrieved July 12, 2013, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000100012&lng=en&tlng=es. 10.1590/S2236-34592013000100012.

HALL, S. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. **Modernity and its future**. p.: 273-326. Tradução portuguesa: SILVA, T.; LOURO, G. Rio de Janeiro: DP&A, [1992]2001.

HOBSBAWN, E. **Age of extremes – the short twentieth century: 1914-1991**. Tradução portuguesa: SANTARRITA, M. São Paulo: Cia. das Letras, [1994]2004.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Orgs.) **500 anos de educação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.347-370.

LUZ, L. D. P.; SILVA, C. M. (2008) O exercício do estudar nos cursinhos destinados aos concursos públicos. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, June 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000100025&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000100025>.

MORIN, E.; Le MOIGNE, J. L. **L'intelligence de la complexité**. Tradução portuguesa: FALCI, N. São Paulo: Peirópolis, [1999]2000.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1932.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

NEVES, M. H. M. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. **Alfa, rev. lingüíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v. 55, n. 2, Dec. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942011000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942011000200013>.

OITICIA, J. **Uma gramática crítica ao Professor Silvio Elia**. Rio de Janeiro: José Oiticica, 1955.

OITICICA, J. **Manual de Análise léxica e sintática**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, [1919]1942.

PAVEL, T. ([1988]1990) **Le mirage linguistique** – Essai sur la modernisation intellectuelle. Tradução portuguesa : ORLANDI,E. ; SOUZA,P; GUIMARÃES,S. Campinas/SP: Pontes.

PIAGET. J. ([1950]1974) **L'Epistémologie génétique**. Tradução portuguesa: CAIXEIRA,N. Petrópolis: Vozes, 1971.

RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2007.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**, a formação e o sentido do povo do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RODRIGUES, E. **O Anarquismo: na Escola, no Teatro, na Poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Tradução portuguesa: CHELINE,A.; PAES,J.; BLIKSTEIN,I. São Paulo: Cultrix, [1916]1976.

SECHEHAYE, A. **Essay sur la structure logique de la phrase**. Paris : H. Champion, 1926.

SENNA, L. A. G. **Teoria geral de classes de palavras**. Vol.1 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX, 2011.

SENNA, L.A. G. Reflexões sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. (Orgs.) **Educação** - métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 161-174.

SENNA, L.A.G. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA, R; CALHÁU, M.S.. (Org.). **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés. 2010, p. 47-68.

SILVA, V. C.; COUTO, E. S. Interfaceamentos contemporâneos: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. **Educ. rev., Belo Horizonte**, v. 28, n. 2, June 2012 . Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

_arttext&pid=S0102-46982012000200015 &lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200015>.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013005000007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 July 2013. Epub May 10, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>.

II. ASPECTOS INTERCULTURAIS E ABORDAGENS ENTRE LÍNGUAS

CAPÍTULO I. TRADUÇÃO – A TEORIA IMPLÍCITA NA PRÁTICA

Eronilma Barbosa da Silva Beux

1 Introdução

A tradução é um dos gêneros textuais mais antigos. Pode-se dizer que a tradução se deu a conhecer no primeiro confronto entre línguas, do qual não existe registro, evidentemente. Ou seja, o ato de traduzir surgiu a partir do momento em que o homem sentiu necessidade de entender ideias, conceitos e histórias já disseminados em outra língua. A tradução nos permite acessar conhecimento de diversas áreas do conhecimento humano. É também dela que lançamos mão, quando fazemos uma versão, por exemplo, de um texto em nossa própria língua escrito em uma época distante da contemporaneidade.

Partindo de um texto base sobre tradução, o de Jakobson (1959), “*Aspectos linguísticos da Tradução*”, temos três tipos de tradução: a *intra*lingual, a *inter*lingual e a tradução *intersemiótica*. Desses três tipos, parece mais complexa a intersemiótica, não é? Se for o caso, para esclarecer um pouco a complexa tradução intersemiótica, me parece interessante expor os exemplos de Oustinoff (1956), a arte da linguagem para a música, para o cinema ou para a pintura. Para esse autor, a dimensão intersemiótica é um dado essencial, a começar pelo campo dos próprios significantes, que são polivalentes por natureza: as palavras escritas em uma página são significantes visuais, mas podem ser traduzidas como significantes auditivos pela fala, em gestos na linguagem dos sinais, em significantes táteis no alfabeto Braille.

A depender da tipologia do texto que se traduz e das finalidades que esses textos devem cumprir, a tradução atende a campos ou áreas de conhecimento específicas e se fundamenta em teorias também específicas. Assim, de forma genérica, a tradução pode ser: econômico-comercial, jurídica, técnico-científica ou literária.

Ao longo da história, a teoria da tradução se caracteriza por seu caráter empírico, por reunir impressões, metáforas, e instruções pessoais,

mas não por isso é carente de profundidade. Porém, um dos aspectos problemáticos da tradução é delinear quais são os processos mentais que são ativados quando se inicia uma tradução e como esses se organizam.

A complexidade do ato tradutório reside em seu caráter multidimensional, isso implica estudá-lo interdisciplinarmente. Desse modo, pode-se dizer que, para além da dimensão linguística e interlinguística, traduzir correlaciona as seguintes dimensões: i) filosófica; ii) social; iii) profissional; iv) psicológica; v) tecnológica; e, vi) comunicativo-cultural, especialmente. Logo, pode-se deduzir que traduzir implica grandes desafios que imbricam questões tanto teóricas quanto práticas.

Diante do exposto, uma coisa é certa, a tarefa primordial do tradutor deve ser a de apropriar-se de conhecimentos teóricos, selecionar critérios de uma ou de outra teoria e adotar a que corresponda à sua prática de tradução, considerando o texto a ser traduzido.

Existe uma diversidade significativa de abordagens teóricas que, pautam o desenvolvimento dos estudos e teorias sobre tradução e sua relação com a prática. Abranger com amplitude e profundidade essa temática não é uma tarefa simples. Evidentemente, este artigo não pretende alcançar tal abrangência.

Nesse sentido, é importante esclarecer que, o presente artigo é um estudo sucinto, cuja pretensão é apresentar os aspectos teóricos gerais que envolvem e delimitam a prática tradutória. Cabe ressaltar que, em toda atividade de linguagem e de tradução estão implícitos procedimentos científicos. Assim, por uma parte, é importante considerar que traduzir, não deve nunca ser considerado um fazer mecânico, pautado apenas em conhecimento de línguas. Por outra parte, é necessário registrar que traduzir é muito mais que uma operação técnico-linguística, uma vez que a língua é indissociável da cultura dos povos que a utilizam.

2 Algumas Abordagens Teóricas e suas Correlações com a Prática Tradutória

A tradução numa perspectiva teórico-semântica, de acordo com Newmark(1995), deve considerar dois componentes, um gramatical e outro lexical. Esta abordagem dá ênfase à palavra em contexto e dá

importância aos seus significados contextuais e extra contextuais para efeito de tradução. A tradução semântica pode ser aplicada a textos filosóficos, religiosos e políticos.

A contribuição de Newmark consiste especialmente no tratamento da tradução com enfoque no conteúdo semântico do texto fonte. Ou seja, a preocupação principal, dessa abordagem teórica, está centrada no texto original e não na cultura receptora.

A abordagem teórico-literária da tradução é discutida por diversos autores. Neste texto serão apresentados os que consideramos mais representativos.

Rose (1996), por exemplo, defende a relação indispensável que deve existir entre tradução, teoria e crítica literária e a própria literatura. Os estudos dessa teórica são de base descritiva.

Os estudos de Rose partem de exemplos como a obra de Leranger de Camus e de suas traduções ao inglês por Stuart Gilbert (1945) e Matthew Ward (1983). Nesses estudos, a autora mostra como, em diferentes traduções, se refletem época e história que explicitam a perspectiva do tradutor.

Segundo a autora, a leitura crítica implica a avaliação e a interpretação da obra literária e deve incluir também a leitura de suas traduções. Esse procedimento é definido por Rose como leitura “estereoscópica”. Para esclarecer essa noção ela incrementa os termos “neoliteralismo” e “estrangeirização da tradução”.

Já Larrosa (1998), entende a leitura literária como parte integral da formação do indivíduo. Para esse autor, a crítica literária e a hermenêutica são inseparáveis. Em sua obra, *A experiência da Leitura, Estudos sobre literatura e formação*, Larrosa deixa transparecer uma visão da tradução e em particular a tradução literária como um exercício que vai além do aspecto didático. Essa formação do indivíduo implica uma integração do pensamento e de culturas mediados pelas diferentes línguas e pelos diferentes horizontes que a tradução possibilita.

Na tradução de textos literários, o tradutor, além de recorrer aos seus conhecimentos técnicos, precisa dar ao texto os efeitos artísticos necessários para alcançar os efeitos estéticos do texto na língua de origem. Esse trabalho implica a escolha de palavras que obedeçam a critérios estéticos específicos, adequação métrica e rítmica, sonoridade, rima e harmonia.

A partir dos textos de Novalis, Larrosa apresenta três divisões relacionadas à tradução intralinguística: a tradução gramatical¹⁶, a tradução transformante¹⁷ e a tradução mítica¹⁸.

Segundo Mildred Larson (1989), a tradução na perspectiva teórico-linguística consiste em transferir, sem distorções, o significado da língua fonte para a língua meta. Nessa perspectiva, a forma representa a estrutura superficial da língua, enquanto que o significado faz referência às estruturas profundas. Desse modo, pode-se entender que, a tradução, baseada na estrutura semântica da língua considera a situação comunicativa, o contexto histórico e cultural e a intenção do autor. Ou seja, além do significado referencial e estrutural, o significado situacional é considerado como elemento que permite o tradutor interpretar a cultura do autor ou a informação cultural dada no texto.

Larson diferencia a tradução literal da tradução idiomática. Em outras palavras, defende que a tradução deve soar natural na língua meta. Assim, o ato tradutório deve partir de um projeto que integre língua e cultura meta, equipe de pessoas e ferramentas. E deve seguir os seguintes passos: rascunho inicial, avaliação do rascunho inicial, consulta e pesquisa e rascunho final.

A autora apresenta estratégias para identificação dos componentes de significado nos elementos léxicos de uma língua. Em seu texto se detém também nas estruturas gramaticais e analisa proposições que incluem conceitos simples e conceitos complexos. Para ela, em muitos casos, os conceitos exigem do tradutor a reformulação dos conteúdos com a finalidade de conseguir maior equivalência em sua tradução. O tradutor deve reconhecer as relações genéricas e as específicas entre as palavras para poder encontrar a equivalência precisa, principalmente quando a língua meta tem um contexto cultural muito divergente da língua de partida.

A contribuição de Gerooge Mounin para a abordagem linguística da tradução, diz respeito ao seu interesse pela ação do tradutor e o reconhecimento de que no estudo tradutivo é necessário considerar suas intuições pessoais.

¹⁶ Tem relação direta com a erudição e a capacidade discursiva.

¹⁷ Nesse tipo de tradução, o tradutor se mimetiza como espírito poético do autor para poder expressar na língua de chegada o sentido poético do autor e do leitor-tradutor.

¹⁸ Considera o texto como um símbolo, que exige do tradutor talento poético e filosófico.

São três as principais dificuldades que o tradutor pode enfrentar na atividade tradutória: a questão do sentido, as diferentes formas de ver o mundo, e a multiplicidade cultural.

A questão do sentido como dificuldade na atividade tradutória é inquestionável. Nesse âmbito, creio que é pertinente, propor uma reflexão a partir de algumas teorias linguísticas. Para Saussure (1916), por exemplo, a superfície conceitual das palavras muda de uma língua para outra. Mounin acentua a concepção de Saussure sobre o aspecto língua-repertório. Bloomfield, por sua vez, entendia que, o sentido tem estreita relação com a situação em que se encontra o locutor na ação comunicativa. Segundo este teórico, isso faz com que o enunciado permaneça inacessível, o que implica a impossibilidade da tradução. Já Hjelmslev (1928), defendia que a linguagem contém duas substâncias: o conteúdo que comporta nele mesmo a forma, e que pode variar em cada língua. Dito isso, observa-se que essas teorias linguísticas problematizam a noção de sentido e a possibilidade de apreendê-lo de forma certa.

Detectar as unidades mínimas de significação que constituem o sentido de um termo implica considerar a noção de campo semântico - de acepções variadas, ou seja, os campos conceituais que existem no pensamento humano. As diferentes noções de conotação afetam também o sentido. Para Mounin, nesse aspecto, existem separações consideráveis entre as línguas. Dito isso, surgem questionamentos tais como: as conotações devem ser traduzidas? E, como traduzi-las?

Quanto à segunda dificuldade da ação tradutiva, vale analisá-la considerando o que Wilhelm von Humboldt (1909) defendia. Para esse teórico, nossa visão de mundo é uma visão construída a partir da nossa linguagem. Isso quer dizer que, uma língua não reflete a mesma experiência de mundo que outra. Dai o desafio de traduzir considerando a visão de mundo na perspectiva da língua-alvo.

Soma-se às dificuldades descritas anteriormente, o desafio de traduzir considerando-se diferentes culturas. Isso envolve, sem dúvidas, problemas bastante complexos.

Diante do exposto, consideramos pertinente explicitar concordância com Mounin. Para esse teórico, a tradução não deve estar circunscrita apenas à teoria baseada na linguística descritiva e ou linguística estrutural. A etnografia, por exemplo, permite penetrar em outras visões de mundo e civilizações. E, sendo a tradução uma

operação que transcende o linguístico, o tradutor deve considerar em sua prática, aspectos relacionados a equivalência numa perspectiva etnográfica. Desse modo, a dificuldade relacionada a questões de multiplicidade culturais se minimiza.

Do ponto de vista prático, o tradutor enfrenta também outro grande desafio, o de se fiel ao texto que traduz ou ao seu autor, se assim se preferir dizer. Segundo Chavarría (1985/1986), no âmbito das traduções comerciais, jurídica e técnico-científica, a fidelidade textual é de extrema importância.

Nessas modalidades tradutivas, do ponto de vista linguístico, a linguagem é objetiva quanto aos aspectos gramaticais e terminológicos. Assim, pode-se dizer que, nos âmbitos mencionados esse desafio exige prática e domínio linguístico e cultural das línguas imbricadas. No entanto, na literatura, a questão da fidelidade textual tem um peso ainda mais significativo. Isso porque, na tradução literária, é necessário, além de todo o conhecimento linguístico, o conhecimento e as habilidades artístico-estilística e o cuidado de não incorrer na prática da infidelidade textual. É necessário reconhecer que, na tradução literária, a interpretação é mais subjetiva que nos outros tipos de tradução. Evidentemente, é preciso delinear essa subjetividade considerando por um lado a prosa e por outro a poesia.

Por outra parte, e, em concordância com Chavarría (1985/1986), pode-se dizer que, a unidade de tradução é a obra completa, Dito de outro modo, a unidade de tradução não é palavra nem a oração. Assim, traduzir significa ir além das estruturas superficiais, é descobrir a estrutura profunda do texto. Parafraseando Rosemarie Waldrop (2005), é encontrar o código genético da obra.

Segundo Hermans (1985), foi por volta dos anos 70, que se começou a considerar a literatura como um polisistema em constante transformação. Esses estudos foram favorecidos pela tradução numa abordagem teórico-descritiva e pelas novas maneiras de interpretar as relações entre os sistemas e as noções de interferência e transformação funcional.

A abordagem discursiva da tradução diz respeito a um modelo de tradução que parte dos elementos constitutivos da estrutura textual e sua relação com os processos discursivos na prática tradutora, considerando a linguística, a pragmática, a semiótica textual e intertextual. Hatim e Masom (1990), mesmo reconhecendo o impacto

da linguística no trabalho do tradutor, abordam a linguagem como texto dentro de um contexto situacional e cultural seguindo a perspectiva de Halliday (1967).

Para a teoria da tradução numa perspectiva teórico-cultural, pautada na concepção de Steiner (1975), traduzir não é uma simples atividade linguística, é um ato de entendimento, um assunto pessoal mais que teórico. Que tem conotação com a curiosidade pelo conhecimento desenvolvimento da sensibilidade e com a convicção de que o intercâmbio entre culturas propiciado pela tradução é inerente ao espírito humano.

Antoine Berman (2002), estudioso da tradução numa abordagem tradutológica, analisa Luther, Herder, Goethe, Schlegel, Schellermacher e Humboldt e sugere um repensar dos conceitos tradutológicos a luz da nossa época. Para Berman, a tarefa de traduzir, na atualidade, é considerada objeto de saber e que tem como função abrir o caminho a outras culturas por meio dos recursos de cada língua em particular e confrontar esses outros modos de saber e de experiência.

3 Reflexão Conclusiva

À guisa de conclusão deste artigo, pode-se dizer que, a tipologia do texto a ser traduzido e as finalidades que esse texto deve cumprir, é à priori, o que deve determinar a perspectiva teórica a ser adotada no ato tradutório.

Por outra parte, sendo a língua indissociável da cultura dos povos que a utilizam, o ato de traduzir é mais que uma operação técnico-linguística.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.** [trad. Maria Emília Pereira Chanut] Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CHAVARRÍA AGUILAR, Osear. «**Reflexiones sobre la traducción**». Letras, 15-16-17 (1985/1986), pp. 21-35.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1967. **Notes on transitivity and theme in English**, Part 2. Journal of Linguistics, 3.

- HATIM, Basil, e Ian MASON. **Discourse and the Translator**. Londres: Longman, 1990.
- HERMANS, Theo. **The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation**. Londres: Croom Helm, 1985.
- HJELMSLEV, Louis. **Principes de grammaire générale**. Copenhague: Host & Son, 1928.
- HUMBOLDT, Wilhelm von.. **Einleitung zum Aeschylos Agamenonmetrisch übersetzt. Gesammelte Schriften**. Erste Abtheilung. Berlin: Reimer. 1909 [1816], 207-45.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Editorial Laertes, 1998, 2 ed.
- LARSON, Mildred. **La Traducción Basada en el Significado**, Argentina, Eudeba, 1989.
- MOUNIN, Georges. **Los problemas teóricos de la traducción**. Trad. J. Lago Alonso. 2 ed. Madrid: Gredos, 1977.
- NEWMARK, P. **Approaches of translation**. United Bible Societies, 1995.
- OUSTINOFF, Michael, 1956 – **Tradução: história, teoria e métodos; tradução de Marcos Marcionilo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- JAKOBSON, Roman. **Aspects linguistiques de la traduction (1959)**, in: Essais de linguistiques générale, tradução de Nocolas Ruwer. Paris :Éditiones de Minuit, 1963, p. 71-86.
- ROSE, Marilyn Gaddis, ed. 1996. **Translation Horizons: Beyond the Boundaries of Translation Spectrum: A Collection of Essays Situating and Proposing New Directions and Major Issues in Translation Studies**. Binghamton: Center for Research in Translation, SUNY at Binghamton.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique général**. Paris: Payot, 1916.
- STEINER, George. After Babel: **Aspects of Language and Translation**. Oxford: Oxford U.P, 1975.
- WALDROP, R. **Dissonance (if you are interested)**, Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press, 2005.

CAPÍTULO II. ÉCHALE GANAS QUE TE ECHAMOS UNA MANO. FRASEOLOGÍA CON EL VERBO ECHAR

Javier Martín Salcedo

1 Introdução

En este texto trataremos algunos aspectos relacionados al aprendizaje y uso de algunas unidades fraseológicas basadas en el verbo *echar (EE)* y las distintas estructuras que se pueden formar a partir del mismo. Sabemos que el verbo echar con el significado recto de “arrojar, lanzar”, adquiere bastantes acepciones, sin embargo, además de éstas, encontramos multitud de unidades fraseológicas como colocaciones verbales, locuciones, modismos, etc..., formadas con dicho término. De esta forma, antes de proponer una sistematización del verbo “echar” y sus posibles equivalentes, aprovecharemos estas líneas para reflexionar sobre el concepto de unidad fraseológica, concepto de equivalencia y procedimientos de traducción, así como los diversos procesos de interlengua en los estudiantes de lenguas extranjeras como muestra para entender cómo un estudio contrastivo puede resultar útil, puesto que fomenta una reflexión de naturaleza Lingüística e intercultural y contribuye, sin lugar a dudas, a una ampliación de la competencia comunicativa en los aprendices en relación al contexto y uso de las estructuras propuestas en este trabajo. Antes de continuar con nuestra exposición, cabe resaltar que este artículo toma como muestra Lingüística la variante del portugués brasileño (PB), contrastándola con la variante del español europeo o peninsular (EE).

2 Echando Mano de la Fraseología

En este apartado haremos un breve repaso de los principales conceptos dentro de las UFs. Según la Real Academia (DRAE, 2003), el término fraseología se define como “parte de la Lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas”. Conforme a esta

definición el campo de estudio de ésta son las unidades polilexicales, es decir, unidades de más de dos palabras, que tienen como aspecto principal un patrón sintáctico fijo.

En este sentido, Zuluaga (1980), plantea en su artículo las nociones de idiomaticidad y fijación como características esenciales de las unidades fraseológicas. Para entender dichos conceptos, Sevilla Muñoz (1999) al aludir a la constitución de las expresiones idiomáticas, señala que éstas poseen un elemento abstracto, cuyo significado final no resulta de la suma de los significados parciales de sus componentes, que denominamos como idiomaticidad y, que para su mejor entendimiento, ilustramos con el siguiente ejemplo: “echar un cable”. Si nos detenemos en su sentido literal podemos ver que la suma del significado del verbo echar (EE), sinónimo de arrojar o lanzar en algunos casos, jugar (PB) y cable (EE), que es cabo (PB) no corresponde a su sentido real, puesto que no significa “jogar um cabo” (PB), sino que en su sentido figurado como expresión es equivalente a la UF: “dar uma mãozinha” (PB).

Por otra parte, para entender el concepto de fijación, Zuluaga (1980, pp. 95-113) nos ofrece cuatro aspectos concretos: 1. La fijación del orden de los componentes (“echar más leña al fuego”, no pudiendo ser “echar al fuego más leña”); 2. La fijación de las categorías gramaticales (“echar balones fuera”, sin poder existir la expresión “echar balón fuera”); 3. La fijación en el inventario de los componentes, como la imposibilidad de insertar, suprimir, sustituir, etc., componentes (“echar una cana al aire” no admite “echar al aire” o “echar una carta al aire”); y, por último, 4. La fijación transformativa. (“echar todo por lo alto”, es una unidad fija ya que no encontramos “echar todo por la altura” o “echar todo en lo alto”).

Del mismo modo, Corpas Pastor (1998a, p.167) atribuye las siguientes características a las UFs y que a continuación reproducimos: “[...] entre sus rasgos figuran: polilexicalidad, alta frecuencia de aparición, institucionalización, estabilidad o fijación, idiomaticidad y variación potenciales”. Como podemos observar esta autora añade un nuevo concepto, “variación potencial” que está relacionado a las colocaciones, que también serán objeto de este estudio. Según esta investigadora (CORPAS PASTOR, 1996, p.61), Firth fue el primero autor que usa el término colocación en Lingüística y añade que éste fue introducido al ámbito hispánico gracias a Manuel Seco en 1978.

Para dicha autora se trata de una “coaparición frecuente y lineal de las palabras en el discurso” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 56).

Si bien es cierto que las colocaciones tienen rasgos propios de las UF's como fijación e inalterabilidad semántica de las palabras que las componen, también es verdad que podemos ver que en éstas hay una cierta autonomía de los componentes, existiendo la posibilidad de sustituir el colocativo (palabra que acompaña al colocado o al elemento principal de la colocación), hecho que en los modismos y/o frases hechas no sucede. Sirvamos del ejemplo “echar un piropo” (EE), para entender lo que venimos defendiendo. En este caso podríamos sustituir el verbo y expresar la misma idea con la colocación “lanzar un piropo” (EE), que tiene como equivalente “dar una cantada” (PB), al igual que el primero, y que como podremos ver en este trabajo tendremos más casos con el verbo echar + sustantivo que respondan al mismo patrón de la colocación “echar un piropo”, tales como: echar un cable, echar la culpa, echar un rato, echar un partido, etc...

De todos modos, éstas han sido objeto de estudio en fraseología desde las más diversas perspectivas. Ahora cabe preguntarse, cómo definimos colocación y cómo distinguir lo que es colocación de lo que no es. Para Molina Plaza (2003, p. 429): “[...] son sintagmas completamente libres a los que el uso ha dado cierto grado de restricción combinatoria”. Si nos detenemos en esta definición, parece que es la consagración del uso de la lengua por una determinada comunidad Lingüística la que fija la propia colocación. En este sentido, Corpas Pastor (1996, p.66) define el término como:

[...] unidad fraseológica formada por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados, y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica.

Son muchos los autores que han escrito a este respecto, manifestando diferentes posturas. Para Zuluaga (2002), las colocaciones son combinaciones léxicas libres, formal y semánticamente regulares, en cambio, según Wotjak (2006), las colocaciones son combinaciones libres de palabras pero “habitualizadas”, “usualizadas” o “socializadas”, de modo que presentan cierto grado de lexicalización en la norma.

En resumen, a nuestro entender colocación es un fenómeno en el que ciertas palabras aparecen junto a otras con una frecuencia mayor de la que cabría esperar. Para sostener lo que se defiende, Lewis (1993, p.29) afirma que: “[...] la colocación es arbitraria, decidida por la convención Lingüística, y tiene que ver con el grado de probabilidad: esperamos encontrar juntas ciertas palabras, pero no otras”.

Para concluir, se demuestra que echar mano de la fraseología, es decir, servirse de ésta, ayuda y nos echa una mano en la formación y comprensión de los significados de las UFs, sin embargo, creemos que un estudio contrastivo basado en las equivalencias nos echa también un cable a la hora de asimilar estas estructuras en la lengua extranjera a fin de comprender y reproducir su significado en contexto de uso.

3 Echándole Ganas para Buscar Equivalencias

Es cierto que buscar equivalentes perfectos entre dos lenguas no siempre es tarea fácil, e incluso, en determinadas ocasiones, es un trabajo arduo e incompleto, de ahí el título del encabezamiento “echarle ganas” (EE) que encuentra su equivalente, a veces, en “é muita vontade” (PB). Sin embargo, la pretensión de este trabajo es intentarlo con el fin didáctico de facilitar la comprensión de estas estructuras y del mismo modo ayudar a contribuir en la mejora de la enseñanza de la lengua española a brasileños.

En su obra, “Teoría y práctica de la traducción”, García Yebra (1983) reconoce dos fases en el proceso de búsqueda de equivalencias: “la fase de la comprensión del texto original, y la fase de la expresión de su mensaje, de su contenido, en la lengua receptora o terminal”. De esta forma, es evidente que es necesario una correcta interpretación de la UF en la lengua A para intentar encontrar una equivalencia lo más fiel posible a la misma en la lengua B. En relación a esto, el autor polaco Tomaszczyk (1983, p.48) nos presenta una clasificación, que divide en tres rasgos: equivalencia completa, equivalencia parcial, y la no equivalencia, dando respuesta a la dificultad que a veces encontramos cuando se ansia el equivalente perfecto. En este sentido, Baker (1992) nos propone que cuando no existe una expresión idéntica o similar, podemos recurrir a la paráfrasis que consiste en la explicación del significado de la expresión, para esos casos de no equivalencia.

Por otra parte, según Amparo Hurtado Albir (2007, p. 204) el concepto de equivalencia es causa de gran polémica en el ámbito de la traducción. Sin lugar a dudas, y en la misma línea de pensamiento de esta autora es un concepto que involucra ambigüedad, hecho también advertido por Nord (1991) y que relatamos en palabras textuales: “El concepto de la equivalencia es uno de los conceptos más ambiguos en los estudios sobre traducción y, por consiguiente, se ha interpretado de muchas formas distintas”.

Molina Plaza (2003, p. 429-430) señala que la equivalencia parcial se da, sin poder hablar de completa, cuando se provocan incoherencias de tipo semántico, figurativo y connotativo. Por lo tanto, sólo podremos hablar de equivalencia plena cuando a una unidad fraseológica en la lengua de origen, que en nuestro caso es el español peninsular, corresponda otra en la lengua meta (portugués brasileño) con el mismo significado denotativo y connotativo, una misma base metafórica, una misma distribución y frecuencia de uso, teniendo en cuenta, asimismo, las restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas de las mismas en ambas lenguas.

4 Echándole un Cable a los Aprendices de Español Sistematizando el verbo echar

Antes de presentar la sistematización propuesta del verbo “echar” en diferentes estructuras fraseológicas, cabría detenerse en el proceso de interlengua de los alumnos de español que tienen como lengua materna el portugués, y por extensión, en los aprendices hispanohablantes de portugués para reflexionar acerca de las necesidades de ambos públicos en relación a su propio aprendizaje de la lengua extranjera.

Hoyos Andrade (1993, p.11) afirma que al enseñar castellano a alumnos brasileños hay que tener presente y distinguir cuidadosamente, lo que es igual a las dos lenguas, lo que parece igual y no lo es y lo que es efectivamente distinto. En realidad, este autor lo que propone indirectamente es la creación de materiales didácticos basados en Lingüística contrastiva portugués-español, teniendo mucho cuidado para saber distinguir lo que es portugués de lo que es español.

Por otra parte, Takeuchi (1983) afirma que las lenguas portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una

gran variedad de vocablos comunes. Se podría estar de acuerdo con este autor desde una perspectiva morfológica de la lengua, no obstante, esta afirmación parece que se emite sin tener en cuenta el uso y distribución de los mismos, las connotaciones de los términos, diferentes contextos, la formación dentro de las unidades fraseológicas, los coloquialismos, etc... donde el portugués y el español posee un número importante de diferencias como a continuación vamos a demostrar.

Basándose en esta premisa, parece que el problema de la interlengua muchas veces no se resuelve de manera adecuada entre ambas lenguas porque radica precisamente en que, tanto en español como en portugués, la comprensión de la lengua extranjera es favorecida gracias a las semejanzas con la materna. En este sentido, Sweet (1964) muestra que existe facilidad en términos de comprensión cuando se trata de lenguas afines y cita, como ejemplo, los pares español-portugués, dinamarqués-sueco e inglés-escocés. Sin lugar a dudas, la proximidad entre ambas lenguas es un arma de dos filos (EE), uma faca de dois gumes (PB), por un lado, facilita la comprensión y expresión en la lengua extranjera, mientras que, por otro, dificulta la adecuada expresión y comprensión de la misma.

En cualquier caso, presentaremos una relación de posibles equivalentes del verbo echar en diferentes contextos tomando como fundamento teórico la fraseología y la Lingüística contrastiva con una fuente de datos basada en la observación del comportamiento de las dificultades y la interlengua en estos casos por parte de los aprendices brasileños tanto en la expresión oral como escrita en lengua española. Evidentemente, no se recogen todas las unidades fraseológicas con el verbo echar, ya que extendería mucho nuestro estudio. No obstante, se pretende ofrecer una pequeña muestra de las más frecuentes en español, siendo ésta agrupada en cinco categorías en relación al uso consagrado como colocación (apartados a y c) o como idiomatismo en base a su sentido metafórico o figurado (apartados b, d y e) y que, a continuación, detallamos:

a) Echar (se) + sustantivo en colocaciones:

➤ tiempo = ¿Cuánto echas de Fortaleza a Sobral en coche? // Quanto você tira de carro de Fortaleza a Sobral?

➤ rato = Aquí echando el rato viendo la tele mientras él llega // Estou aqui assistindo tevê, só para passar o tempo enquanto ele chega.

- tinte = Mi madre prefiere echarse el tinte en la peluquería / / Minha mãe prefere pintar o cabelo no salão de beleza.
- bronca = Mi padre me echó una bronca porque llegué tarde a casa // Meu pai me deu uma bronca porque cheguei tarde em casa.
- piropo = El gracioso le echó un piropo a la vecina // O gaiato deu uma cantada na vizinha.
- novio = Juana se echó un novio en Carnaval // Joana arranjou um namorado no Carnaval.
- culpa = Él hizo el proyecto mal y me echó la culpa // Ele fez o projeto errado e jogou a culpa em mim.
- cartas = Mãe Dinah le echó las cartas y no adivinó nada // Mãe Dinah colocou as cartas para ela e não adivinhou nada.
- años= ¿Cuántos años me echas? // Quantos anos você me dá?
- partido = Vamos a echar un partido hoy en el estadio // Vamos rachar hoje no estádio.
- papeles = Tuve que echar los papeles para poder presentarme a la plaza // Tive que deixar a documentação para poder concorrer a vaga.
- la puerta abajo = Él echó la puerta abajo porque se le perdió la llave // Ele arrombou a porta porque perdeu a chave.

b) **Echar + sustantivo en expresiones idiomáticas:**

- Echar el resto = Voy a echar el resto en este partido // Vou dar o máximo de mim nesse jogo.
- Echar cuentas = Vamos a echar cuentas de todo el gasto de las obras del baño // Vamos calcular toda a despesa da reforma do banheiro.
- Echar una mano / echar un cable = Él me echó un cable en el examen // Ele me deu uma mãozinha na prova.
- Echar mano = Puedo echar mano de ella para todo // Eu posso contar com minha irmã para tudo
- Echarle un ojo = Échales un ojo a los niños especialmente por la noche // Fique de olho nas crianças principalmente à noite.
- Echar chispas = Él echa chispas cuando tocan sus cosas // Ele fica muito chateado quando alguém mexe nas coisas dele.
- Echarle morro = Este tío le echa mucho morro cuando liga // Esse cara é muito queixudo nas paqueras.

➤ Echarle un vistazo = Échale un vistazo a la casa para ver si todo está en orden // Dá uma olhada na casa para ver se está tudo em ordem.

➤ Echarle ganas = Cearense viajando a Europa en invierno, hay que echarle ganas // Cearense viajando para Europa no inverno é muita vontade.

➤ Echarse la siesta = voy a echarme una siesta después de la comida // Vou tirar um cochilo depois do almoço.

➤ Echarse flores = Ella solo se echa flores // Ela se gaba demais.

c) **Echar + preposición + sustantivo en colocaciones**

➤ Echar de comer = El chico echó de comer al perro // O menino deu comida para o cachorro.

➤ Echarse a perder = La comida estuvo fuera de la nevera y se echó a perder // A comida ficou fora da geladeira e estragou.

➤ Echar a la calle = El pueblo se echó a la calle como protesta // O povo tomou as ruas como protesto.

➤ Echar a la basura = Voy echar a la basura todo lo que no sirve // Eu vou jogar no lixo tudo o que não presta.

➤ Echar del trabajo = El dueño de la empresa echó del trabajo al joven // O dono da empresa demitiu o jovem do trabalho.

d) **Echar + preposición + sustantivo en expresiones idiomáticas**

➤ Echar en cara = Él me echó en cara toda la verdad // Ele jogou na minha cara toda a verdade.

➤ Echar de menos = Echo mucho de menos a mi familia // Tenho muitas saudades da minha família.

➤ Echarse para atrás = Él organizó todo el viaje y se echó para atrás // Ele combinou toda a viagem e deu para trás.

e) **Otras expresiones idiomáticas con el verbo echar**

➤ Echársele encima = Di mi opinión y todos se me echaron encima, criticándome // Eu dei minha opinião e todo mundo veio para cima de mim, me criticando.

➤ Echarse el tiempo encima = Estaba tan ocupado que se me echó el tiempo encima // Eu estava tão atarefado que perdi a hora.

➤ Echar una cana al aire = Él echó una cana al aire y la mujer lo cogió // Ele pulou a cerca e a mulher descobriu.

➤ Echar todo por lo alto / por la borda = Echó todo por la borda y se fue // Ele jogou tudo para o alto e foi embora.

➤ Echar más leña al fuego = En vez de aplacar la situación, ella echa más leña al fuego // Em vez de apaziguar a situação, ela coloca mais lenha na fogueira.

➤ Echar balones fuera = Durante la discusión, él echó balones fuera // Durante a discussão, ele tirou o corpo fora.

5 Echando el resto. Conclusiones

Podemos constatar que simplificar en jugar (PB) o colocar (PB) como únicos equivalentes del verbo español “echar” no es factible como pretenden diversos diccionarios bilingües o métodos, ya que como se ha expuesto en este trabajo encontramos otros muchos contextos en el que no cabe esta traducción y sí otras, tales como: echar por tener (echar de menos (EE), ter saudade (PB)); echar por dar (echar una bronca (EE), dar uma bronca (PB), echarse para atrás (EE), dar para trás (PB)); echar por ficar (echar un ojo (EE), ficar de olho (PB)); echar por tirar (echarse una siesta (EE), tirar um cochilo (PB)); echar por tomar (echarse a la calle (EE), tomar as ruas (PB)), etc..., además de la amplia variedad de idiomatismos y unidades fraseológicas que encontramos con dicho verbo.

Por lo tanto, defendemos la validez y utilidad de los análisis contrastivos bajo una perspectiva didáctica del mismo contraste entre la lengua materna y la lengua meta. Estos estudios deben aplicarse y tomarse como referencia a la hora de la elaboración de materiales en clase de lenguas extranjeras, teniendo como objetivo primordial entender mejor las dificultades de los alumnos ante su propia interlengua.

En este sentido, un estudio contrastivo es relevante en el proceso de adquisición de idiomas, siendo un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante para determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en la clase de E/LE. Asimismo, no podemos olvidar la importancia de la fraseología y las estructuras sintácticas en estos estudios como fundamento teórico para cualquier trabajo de Lingüística contrastiva,

ya que como hemos demostrado en este artículo una misma palabra en la lengua de partida puede comportarse de diversas formas, adquirir nuevos significados, e incluso nuevas estructuras gramaticales en la lengua meta debido al contexto y uso que los hablantes de una comunidad Lingüística hacen de dicha palabra.

REFERÊNCIAS

BAKER, M. **Idioms and fixed expressions**. In other words, a coursebook on translation, London: Routledge, 1992, p. 63-79.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid, Gredos, 1986.

CORPAS PASTOR, G. Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas con ejemplos tomados del español y del inglés. In: EZQUERRA, M. A.; CORPAS PASTOR, G.. **Diccionarios, frases, palabras**. Málaga. Servicio de publicaciones de la universidad, 1998a p. 157-187.

GARCÍA YEBRA, V. Ideas generales sobre la traducción. Tradução e Comunicação: **Revista Brasileira de Tradutores**. São Paulo, n.2, marzo. 1983, p.145-158.

HOYOS ANDRADE, R. E. Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, v.3, 1993, p. 11-15.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología: introducción a la traductología**, Madrid, Cátedra, 2007.

KOIKE, K. Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio Formal y Léxico-semántico. España / Japón. Universidad de Alcalá y Takushoku University, 2001.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. London. Language Teaching Publications, 1993.

MOLINA PLAZA, S. La traducción de las unidades fraseológicas inglés-español: el caso de las colocaciones y frases idiomáticas. In: **Las palabras del traductor**. Universidad Castilla-la Mancha, 2003. Disponible en: <cervantes.es/lengua/esletra/035_molina.pdf>. Acceso en: 05.agosto.2014.

NORD, Ch. **Text Analysis in Translation**. Amsterdam: Rodopi, 1991.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE). **Diccionario de la lengua castellana**. Madrid, Espasa-Calpe, 2003.

SEVILLA MUÑOZ, J. **Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español)**. 1999. Disponible en: www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/DIVERGENCIAS.html. Acceso: 05.marzo.2014.

SWEET, H. (1964). **The practical study of language: A guide for teachers and learners**. Oxford: Oxford University Press.

TOMASZCZYK, J. On bilingual dictionaries. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.) **Lexicography: Principles and Practice**, London: Academic Press. 1983. p.41-52.

WOTJAK, Gerd. **Las lenguas, ventanas que dan al mundo - el léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística**. Salamanca, 2006.

ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt am Main, Peter D. Lang, 1980.

ZULUAGA, A. **“Los enlaces frecuentes” de María Moliner**. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, LEA, XXIV, 2002. p.97-114.

CAPÍTULO III. SABER REFLEXIVO NO APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Angélica Freire de Carvalho

1 Uso Linguístico e Condicionamento Situacional

Uma língua é uma entidade cultural e política; por isso, não podemos defini-la como puramente linguística. Devemos compreendê-la para além de uma realidade unitária e homogênea, FARACO (2008), e tratá-la como um conjunto complexo de variedades linguísticas, em processo contínuo de constituição social. Sob essa perspectiva, apresentamos algumas ideias neste texto que objetivam refletir sobre o modo como alguns enunciados, em língua portuguesa, são compreendidos por falantes de outra língua. Para isso, consideramos a particularidade dos registros de linguagem, acompanhados em enunciados produzidos por um grupo de falantes num dado tempo, os quais são caracterizados como variantes de um idioma. Esses enunciados exigem do grupo de leitores, no processo de aquisição do português como língua estrangeira, um saber idiomático, cujo desconhecimento dificulta o processo de compreensão leitora.

Para o estabelecimento desse diálogo contaremos com os pressupostos teóricos da Sociolinguística, área da Linguística explicitamente voltada para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social, considerada ainda uma linha de estudo marcadamente interdisciplinar, a qual é constituída a partir da atividade de vários pesquisadores que dão sequência às reflexões já iniciadas pela Antropologia Linguística, área cujos argumentos sustentam-se no entendimento de que linguagem, cultura e sociedade são fenômenos inseparáveis. Assim, antes de prosseguirmos na abordagem do tema, reflexões sobre a realidade linguística serão apresentadas.

É importante lembrarmos que o português comporta uma pluralidade de variantes que são “[...] reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes”, conforme nos esclarece Faraco (2008, p.34). Por isso, os diferentes falares referentes a uma língua são considerados variações

de um mesmo sistema, que admite tal diversidade. É certo, portanto, que as línguas variam em razão de condicionamentos situacionais que afetam seus falantes: momento histórico em que se encontram, **espaço geográfico** (variantes horizontais ou dialetos geográficos), **temporal** (variantes diacrônicas), **social** (subdividido em coletivo, [variantes socioculturais ou dialetos sociais] intraindividual [variantes de formalismos ou registros], individual [variantes etárias, relativas ao sexo]) e **temático** (referente aos assuntos versados [onde se tem a linguagem técnica contraposta à linguagem comum]) em que os falantes se movem. O conjunto desses condicionamentos interage com os fatores de comunicação e, a partir disso, fluem as variantes linguísticas.

Dentre as variantes linguísticas, podemos listar um registro que se destaca por ser empregado por um grupo de falantes, socialmente definido, o qual, por essa razão, é denominado **norma**. **A norma** vai reger a variante que se constituirá na língua oficial do País (a língua de Estado) e que também será a nacional (a língua do povo, segmento médio, urbano, povo letrado de uma nação, quando relacionada com um Estado politicamente constituído), correspondendo ao registro denominado **padrão**.

É importante destacar que a norma é um conjunto de valores subjetivos, profundamente determinados por fatores sociais, culturais e ideológicos, que está intimamente relacionado às tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade. O estudo dessa íntima relação é crucial para o entendimento da variação e das mudanças que caracterizam o sistema linguístico de dada comunidade de fala. Por isso, para que o aluno de LE perceba a norma como mais uma variação do sistema é importante o entendimento dos valores subjetivos de uma dada comunidade.

Enfatizamos que a heterogeneidade natural da língua é importante para que o falante proceda a escolhas de formas alternativas, das quais ele pode valer-se, de acordo com modos de uso necessariamente diversificados, em suas práticas comunicativas, realçando e selecionando formas linguísticas que serão ajustadas, portanto, aos mais variados contextos e aos propósitos comunicativos.

É necessário ao falante de LE o entendimento da língua enquanto um sistema semiestruturado que permite múltiplas relações, não só em

sua constituição linguística como, por exemplo de seus vocábulos, mas também na inter-relação desses vocábulos para a elaboração e (re) criação de textos. Com esse domínio, será possível identificar associações, supressões e acréscimos por que passa um sistema linguístico, justificando o fato de que as línguas variam e de que, entre suas variações, há perspectivas diferenciadas no tocante ao seu funcionamento e a alterações e ajustes enquanto manifestação e uso.

Também se torna necessário identificar o fato de que as línguas variam e entre suas variações há diferenças no uso (variação geográfica ou diatópica), bem como em relação aos falantes que ocupam diferentes lugares na estrutura social (variação diastrática), ou que pertencem a gerações diferentes, ou mesmo falantes de sexo distinto. Essas variações sob a ótica de ensino de língua portuguesa para estrangeiros se torna um aspecto importante a ser observado quando se trata, por exemplo, da leitura, compreensão e escrita de textos em que se exige um maior grau de competência comunicativa do leitor.

2 Os Planos da Linguagem: do saber elocutivo ao saber expressivo

A partir do grau de competência comunicativa do aluno, abordaremos os planos de estudos linguísticos, os quais podem ser analisados sob níveis diversos: o universal, o histórico e o individual. O plano universal diz respeito à capacidade humana de falar, à realização da língua em geral, independente da língua empregada pelo falante, sem determinação histórica. O plano histórico refere-se a uma língua determinada, inserida em uma tradição histórica; por isso, podemos distinguir: língua portuguesa, língua francesa, alemã, etc. distinções que determinam novas tradições históricas do falar.

O plano individual refere-se ao modo como um indivíduo emprega a língua em uma circunstância determinada, de acordo com o contexto comunicativo ou a realidade do seu “discurso”, a qual é afetada por condições como, por exemplo, o enunciador, o objeto de enunciação e a própria situação comunicativa. Essa capacidade humana de falar advém de uma competência sobre o falar conforme os padrões universais do pensamento e do conhecimento geral que o homem tem das coisas existentes no mundo em que vive.

No enfoque dos planos da linguagem, poderemos ter (i) um saber falar em geral (*saber elocutivo ou competência linguística geral*); (ii) um saber falar uma língua determinada, como representante de uma comunidade linguística com tradições comunitárias do saber falar (*saber idiomático ou competência linguística particular*) e (iii) um saber falar individual, que compreende o domínio da construção de textos em contextos diversos (*é o chamado saber expressivo ou competência textual*). Podemos estabelecer uma relação do entendimento desses planos com a referência atribuída pelos gregos para o conceito de “saber”. Os gregos tinham três palavras diferentes para nomear o saber, as quais se empregavam nas seguintes perspectivas conceituais: *doxa* (saber de informação aleatória); *téchne* (saber por uma técnica aprendida); *episteme* (saber reflexivo).

Podemos associar essas perspectivas na reflexão sobre o falante de LE que está imerso na rede desses saberes, devendo aperfeiçoá-los ainda na aquisição de outra língua; no caso a língua portuguesa. Em um momento inicial, caberá ao aluno de LE o reconhecimento linguístico e textual da língua para a qual busca o aprendizado, aqui, no caso a portuguesa; para isso, ele precisará de adquirir uma competência linguística, por meio da qual terá domínio do conhecimento linguístico e textual necessário à identificação do sistema da LP.

No entanto, a identificação desse sistema não basta ao falante de outra língua para a produção de enunciados concretos e reflexivos, pois o domínio do sistema não se restringe a um processo de descodificação. Não é uma relação dicionarizada que corresponde ao domínio de um idioma. Nesse sentido, o domínio da expressividade de uma língua em sua relação contextual nos espaços de realização linguísticos e extralinguístico contará com diferentes níveis de conhecimento do aluno, o que contará com o desenvolvimento de seu aprendizado particular sobre a língua em estudo, e também com o domínio, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos socioculturais e históricos.

Com esse entendimento de que a língua não se define como um sistema pronto, esgotável, limitado, e nem é passível, único e dado, exclusivamente, à descodificação, pode-se afirmar que não basta o reconhecimento de sua estrutura, como também não bastam os processos de associação e de representação desse sistema em

funcionamento. É necessário que esse falante de LE domine o sistema para além de sua representação, é importante que ele possa criar e recriar textos orais e escritos adequando-os a diferentes contextos de usos e de interlocução. E esse domínio requererá desse falante uma competência comunicativa.

Nesse sentido, os saberes necessários ao falante de língua estrangeira para o aprendizado de língua portuguesa, de modo significativo, compreendem um saber linguístico, para a identificação da língua propriamente, um saber expressivo para o domínio do sistema e de suas relações, identificando seu emprego e funcionamento e, ainda, um saber produtivo que possibilite a esse sujeito criar e recriar textos orais e escritos, em diferentes práticas comunicativas com a linguagem.

3 Competência e Aprendizado

Para o domínio de saberes necessários ao aprendizado de uma língua estrangeira, e de qualquer aprendizado, importa recobramos as reflexões iniciais sobre o conceito de “competência”. Destacamos o modelo fundador proposto por Chomsky (1957), que se refere ao conhecimento intuitivo que um locutor nativo tem de sua língua, a capacidade de produzir e de interpretar uma infinidade de frases gramaticais inéditas. Maingueneau (2010) critica esse modelo chomskyniano quanto ao inatismo das estruturas linguísticas, ao entendimento da gramática como órgão mental, inscrito no código genético, argumentando que existem enunciados gramaticais submetidos a restrições específicas que delimitam o dizível de um campo discursivo: restrições semânticas.

Maingueneau (2010) defende a ideia de uma competência discursiva, para ele é preciso pensar sobre a maneira como o sistema de regras se impõe aos sujeitos, considerando que além das restrições históricas é necessário considerar as restrições de ordem sistêmica. Uma articulação entre discurso e a capacidade de os sujeitos interpretarem e produzirem enunciados é esclarecida pelo princípio de uma competência discursiva.

A competência textual envolve o domínio da construção de textos em contextos diversos (é o chamado saber expressivo ou competência textual), esse conceito foi inicialmente proposto por

Dell Hymes (1972), pauta-se no entendimento de que o falante além de dominar as estruturas linguísticas, deve saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Assim, o falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto e coerentes com as regras da língua, com os propósitos comunicativos e com os interlocutores, acrescenta-se o componente discursivo das interações.

Canale e Swain (1980) desenvolveram a ideia de competência comunicativa apresentando quatro dimensões: a gramatical (domínio do sistema linguístico em termos de regras e uso); a sociolinguística (habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto); a discursiva (a habilidade de combinar forma e conteúdo coerentemente); e a estratégica (a habilidade para superar limitações na produção linguística e na resolução de problemas de comunicação).

Percebemos que desenvolver a competência comunicativa engloba apresentar estratégias de aprendizagem que requeiram do aprendiz uma compreensão das regras da língua, a adequação ao uso de linguagem nos mais variados contextos de comunicação, a produção de textos orais e escritos de acordo com os propósitos comunicativos; a composição das práticas de linguagem de modo coeso e coerente; a articulação e criação de conteúdos com os recursos de que dispõe a língua para as mais diversas situações de interação, superando possíveis ruídos na comunicação.

Uma relação entre os planos de linguagem e as dimensões de saber pode ser feita com os níveis de avaliação propostos pelo sistema de acompanhamento pelo Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros no Brasil - Celpe-Brasil, em que se verificam estágios diferentes para o aprendizado da língua portuguesa:

(I) - **intermediário** - domínio operacional parcial da língua portuguesa, em que o aluno demonstra ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra (s) língua (s) estrangeira (s) mais frequentes em situações desconhecidas; não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação;

II - **Intermediário superior** - conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita, menos frequentes do que no nível I;

III - **Avançado** - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais, principalmente em contextos desconhecidos; não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação;

IV - **Avançado Superior** - conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que no nível III, conforme descrito no Art. 14 da portaria nº 1.350, de 25 de novembro de 2010.

As perspectivas de saber por informação aleatória, por uma técnica aprendida e por um saber reflexivo contemplavam o direcionamento para o ensino da língua na antiga escola greco-romana. Para os gregos e os romanos, o saber idiomático, isto é, o domínio sobre uma língua determinada, representando uma comunidade linguística, ocupava o primeiro lugar, é a gramática; depois, a retórica que dizia respeito à organização do texto, a sua elaboração de acordo com a situação e o contexto, e em seguida a dialética que compreende o pensar, trata-se da construção, elaboração textual.

Em uma linha relacional, ainda, tanto na ótica do ensino convencional do português, quanto no ensino do português para o falante de outra língua, a visão é a de que se espera do aluno uma habilidade da língua em perspectiva tridimensional: idiomática, retórica e dialética. E isso significa, portanto, requerer do aluno os domínios linguístico, discursivo e comunicativo.

Esse processo implica ações que compreendam o exercício da língua enquanto uma construção discursiva, elaborada conjuntamente com os demais integrantes de uma comunidade sociohistórica, dependente de competências diversas; compreendendo, ainda, a realização de práticas comunicativas em amplos e diversificados contextos de usos de linguagem e, mais, a reflexão e a reelaboração contínua sobre as práticas de linguagem em instâncias discursivas diversas.

O falante do português tem um saber particular que corresponde ao seu saber histórico ou competência linguística particular, que se refere ao saber falar de acordo com a tradição linguística historicamente determinada de dada comunidade. Essa competência linguística particular é denominada saber idiomático que não se limita aos atos linguísticos de um momento determinado, o que podemos marcar como uma dimensão sincrônica, mas se estende aos atos mais usados em um dado momento, o que se reportaria à dimensão diacrônica. E esse saber idiomático quando reportado para o falante de outra língua, que está adquirindo o português como língua estrangeira, pode significar um elemento impedor de sua aprendizagem.

De um modo mais simples, equivale dizer que um falante do português pode exprimir avaliações sobre modos de dizer em sua língua do tipo “Não se diz mais assim”, ou “Isso já dizemos hoje de outro modo”, ou “Isso pertence ao português arcaico”, ou ainda “Essa é uma expressão da geração anterior”. Essas percepções evidenciam que o falante conhece mais de uma sincronia em sua língua. E esse conhecimento anterior, ou conhecimento enciclopédico, não faz parte do universo linguístico para o aprendiz do falante que está adquirindo o português como LE.

Além do viés de temporalidade, o saber idiomático revela variedade de formas de expressão de uma língua, no caso, aqui, do português; variedades sociais, que são os estratos sociais falados pelos diversos integrantes de uma sociedade; e o falar regional, vale dizer, se um ato linguístico (palavra, expressão ou frase) é típico de uma região (por exemplo, o que no Brasil é trem, em Portugal é comboio; o que em Portugal se opta por *estar a almoçar*, no Brasil preferimos *estar almoçando*; o que no Rio de Janeiro se chama *sinal luminoso de trânsito*, em São Paulo é *farol*, mais para o Sul, *semáforo*, e em Porto Alegre, *sinaleira*)etc. Essas variações não são de domínio do falante de LE que, em geral, se limitará ao aprendizado do idioma conforme a regra imposta pela gramática.

4 Variações e Saber Idiomático

Há níveis distintos quanto ao emprego da língua portuguesa que implicam em variações. Atualmente, estudam-se três tipos de variação linguística: (i) *diastrática* - designa as variedades de níveis entre

os diferentes estratos socioculturais de uma comunidade linguística, como as diferenças entre língua culta e língua popular; (ii) *diatópica* - termo que nomeia as variedades regionais, como as que ocorrem no Nordeste, no Sul e em outras regiões, cada uma com seu sotaque característico e empregos diversificados, principalmente no vocabulário; (iii) *diafásica* (grego *phásis* = expressão) - denominada proposta por Eugênio Coseriu (1979) para designar as variantes entre os diversos tipos de modalidade expressiva.

O que passamos a considerar a partir de agora se delinea em algumas questões: (i) como se comporta o falante de outra língua diante da compreensão de um texto em língua portuguesa, diante de termos não dicionarizados correspondentes a variações pertinentes ao saber idiomático da língua?

No sentido mais estrito, e de maior interesse para o ensino, entende-se por norma os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre os quais se erguem as chamadas “regras do uso bom”. Distinguem-se: (i) norma objetiva, (ii) norma subjetiva, (iii) norma prescritiva. Celso Cunha propõe a distinção entre norma objetiva e subjetiva com base na teorização de Eugênio Coseriu (1979 [1952], p.18-35)

- I. **norma objetiva:** explícita ou padrão real, é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, classe social culta escolarizada.
- II. **norma subjetiva:** implícita ou padrão ideal, é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva. Atitude que a comunidade linguística espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações.
- III. **norma prescritiva:** decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva. Merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerada mais adequada a cada situação e identificada como ideal de perfeição linguística. Ela não está a salvo do fenômeno da variabilidade linguística.

Há uma norma escrita mais conservadora distinta da norma oral, mais inovadora: pluralidade de normas devido ao policentrismo cultural brasileiro; as diferenças regionais afetam mais de perto a norma oral, e nesta, os níveis fonológico e lexical. Entretanto, são precisamente esses níveis que apresentam os maiores índices de

variação, e, portanto, de dificuldades no emprego. Mas resta observar que a relação entre norma e espaço geográfico tem sido tratada inadequadamente.

Outra questão que envolve de modo mais próximo o ensino de língua portuguesa para estrangeiros é o fato de como é tratado o entendimento das variações da norma, quando o objetivo é a compreensão da leitura e a escrita do texto, sendo este um objeto de entendimento que apresenta muitas “armadilhas” vocabulares. Em uma saída imediata no processamento leitor, a resposta é o contexto, que é considerado a fonte de auxílio para qualquer leitor, entendendo contexto, aqui, a natureza do cognitivo, do linguístico e do sociocultural (KOCH, 2002).

No entanto, o conhecimento sociocultural é parte do processo de uma compreensão mais proficiente, tornando o horizonte leitor mais desenvolvido. Neste sentido, para o leitor que está aprendendo o português, as particularidades de um saber idiomático tornam-se uma complexidade para o domínio desse idioma e constituem, muitas vezes, também, uma dificuldade para o falante nato de português.

Estamos diante, então, de situações que se apresentam como importantes na observação dos fatos de linguagem: a variação linguística e suas apresentações em contextos situacionais. Independentes de direcionamento para grupos de alunos de aquisição do português como língua estrangeira ou alunos que têm o português como língua materna. É possível identificar que o investimento na competência comunicativa dos falantes é um caminho a ser considerado pelo professor para que a aprendizagem se favoreça.

Se a linha de ensino de LE for integrada ao discurso, e não única e exclusivamente ao domínio da gramática da língua, será possível realizar uma prática pedagógica contextualizada em que o texto seja o elo para uma visão da língua como constitutiva nas práticas comunicativas; assim, o entendimento das variáveis linguísticas e a construção de sentidos possíveis para os diversos referentes que lhes são apresentados em um texto, a partir de um dado contexto, será perceptível ao aluno de LE que o processamento textual, e de sentidos, se dê em um universo de responsabilidades mútuas entre o momento de escritura e de leitura, isto é, atrele-se aos momentos de produção.

O aluno verá que não se pode esperar da língua uma correspondência exata entre o vocábulo e um significado direto na

relação palavra e o que ela significa e nem muito menos uma lista de palavras exata de termos para o português, pois há variações de região para a região, de grupos sociais, de faixa etária e de que, enfim, a língua possui uma natureza heterogênea.

Desse modo, será possível um ensino de LE diferenciado daquele em modelo de análise de estruturas sintáticas, de memorização de regras gramaticais ou de exercícios de tradução, esperando uma correspondência termo a termo, de uma língua para outra e a sua significação no contexto de uso. A expectativa reside numa proposta de um ensino que não trate a língua como instrumento de análise gramatical, e sim como uma construção e constituição comunicativa que permitirá aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa.

Dentre as propostas didáticas que se podem apresentar aos alunos, Ellis (2003), destaca um ensino baseado em tarefas, isto é, a partir de atividades comunicativas funcionais que possam contemplar a cooperação (restrita e irrestrita), justificando as tarefas como uma possibilidade de organização da aprendizagem que lhes permita o desenvolvimento da competência comunicativa, em que a língua é empregada de forma fácil e efetiva, em situações semelhantes às que esses sujeitos encontrarão fora da sala de aula.

Será importante, nessas atividades, contextualizar as possibilidades de registros da língua os quais possam conviver em diferentes níveis nas práticas comunicativas, para que, por meio de atividades como, por exemplo, (i) descrição de cenas da vida comum e do contexto social de interação, (ii) ordenação de gravuras em diferentes espaços de realização com a linguagem (iii) localização de itens em sequências espaciais e temporais, (iv) atividades de reformulação de informações e conteúdo no texto, a partir da escuta e/ou da leitura de um texto; enfim, por meio de atividades que exijam participação ativa, de modo que os alunos possam refletir e construir sentidos para as práticas sociointerativas por meio da linguagem.

5 Considerações Finais

Para o aprendizado de português como língua estrangeira é importante investir no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. E isso implica um ensino que ultrapasse o aprendizado da

codificação e decodificação linguística, ou seja, um ensino que não privilegie o domínio das regras da língua ou de identificação de conteúdos, e sim uma compreensão do seu funcionamento.

Com essa perspectiva de ensino, o professor desenvolverá a competência comunicativa de seus alunos, o que lhe possibilitará requerer desses sujeitos a aquisição das regras da língua atreladas à compreensão dos empregos e funcionamento, de modo que esses alunos possam produzir sentidos nos textos, tanto na perspectiva da inteligência quanto na perspectiva da escrita, adequando as produções aos diferentes contextos de uso, aos interlocutores e à situação comunicativa.

Além de promover um ensino da língua portuguesa que se relacione às perspectivas de funcionamento e de uso da linguagem, o aluno deverá ter o conhecimento do texto como ato de comunicação para o qual se convergem propriedades específicas em sua elaboração: (re), (de) ativação de ideias, coesão, coerência, conforme os recursos de que dispõe o sistema linguístico, por meio dos quais o texto progride nas diversas situações de comunicação.

Esse modo de desenvolver a prática de ensino em língua estrangeira espera do aluno a reflexão e a reelaboração contínua das práticas languageiras. Não se trata de um ensino automático em que a língua é vista como o código a ser adquirido e decodificado; mas, sim, de um ensino com vista a uma forma de atuação comunicativa da língua em práticas sociais, por meio da qual os sujeitos interagem e elaboram conjuntamente seus discursos com os demais integrantes sociais.

Por meio da interação e da colaboração conjunta será possível ao falante de língua estrangeira se aproximar de práticas sociohistóricas pertinentes ao contexto de comunidades específicas do português, o que lhes atribui um conhecimento particular, o saber histórico ou o saber idiomático. Com essa aproximação, será mais fácil ao falante estrangeiro uma maior interação, assim como o desenvolvimento no aprendizado do português como língua estrangeira.

Com a aproximação e a convivência social, o aluno de LE deverá conhecer um universo linguístico não só na perspectiva de sua sistematização, mas também na de seu funcionamento e de realização em contextos diversos de manifestação e emprego da língua. Fato que lhe permitirá a identificação dos diferentes registros linguísticos que essa língua possui em suas formas de apresentação e emprego.

Do mesmo modo lhe será possível o reconhecimento e a realização desses registros associando-os aos interlocutores em diferentes contextos de interação, realizações da língua que se interligam a aspectos individuais e coletivos, em natureza sociocultural, histórica, econômica, temporal e situacional.

E, assim, com ações de linguagem contextualizadas será possível um ensino produtivo para o aluno estrangeiro na condução do aprendizado de português. Com a indicação de atividades de ensino e de aprendizagem contextualizadas se fará a inserção desse aluno em um contexto de ensino de modo a considerá-lo um sujeito ativo, sendo possível, pois, a promoção de saberes, em que o aluno, de posse do conhecimento técnico, expressivo e reflexivo da língua em estudo, possa refletir e construir sentidos de acordo com as diversas práticas sociointerativas, atuando com, sobre e por meio da linguagem. Ele empregará e compreenderá, assim, os diferentes textos que circulam nas interações de que faz parte, quando está em uso a língua portuguesa, objeto de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COSERIU, Eugenio, [1952]. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Ed. Cortez, 2 eds., 2010.

CAPÍTULO IV. MARCADORES DISCURSIVOS E INTERLENGUA EN LA INTERFACE ESPAÑOL / PORTUGUÉS

Girleide Santos da Silva Melo
José Alberto Miranda Poza

1 Introducción

En el aprendizaje de una lengua extranjera, es común que el estudiante ponga interferencias de su lengua materna, mientras escriba o hable en la LE. Cuando escribimos, generalmente, pensamos mejor las palabras que vamos poner y podemos hasta mismo, corregirnos si vemos algún error. Pero, cuando hablamos en la lengua extranjera, generalmente tenemos más dificultad, por tratarse de algo más “improvisado”, en la mayoría de las veces.

Podemos ver que aún hay mucha dificultad de algunas personas en la oralidad del español. En nuestra investigación acerca de “la interlengua entre el portugués y el español”, específicamente en los marcadores de discurso, vimos como la “presencia” del portugués en el habla de un brasileño, es grande y se refleja mucho en los marcadores discursivos.

En este trabajo, hablaremos un poco de la parte teórica de los marcadores discursivos y sus funciones. Después hablaremos del problema que los brasileños tienen para utilizar marcadores discursivos en el español, por causa de las interferencias del portugués. Para concretizar la parte teórica sobre el problema presentado, pondremos algunos resultados de nuestra investigación.

2 Materiales y Métodos

Para el desarrollo de este trabajo, fueron utilizados materiales de una revisión y explicitación de bibliografía que expone aspectos acerca del problema de interlengua y los marcadores del discurso. Como forma de inicio de la investigación, fueron seleccionados tres informantes brasileños que utilizan la lengua española como segunda lengua.

Después, cada informante se sujetó a grabaciones de cuatro horas, de forma que fue respetada la espontaneidad de los hablantes. Enseguida, las transcripciones fueron hechas y analizadas, buscando siempre elementos lingüístico que no pertenecían a la lengua española, sino era interferencia del portugués. Al pasar esta etapa, hicimos la clasificación de los fenómenos. La última etapa de este trabajo fue la determinación de las causas que provocaron las interferencias.

3 La Relevancia Comunicativa

Para Sperber y Wilson (1986a), la comunicación consigue ser explicada por un solo principio: el principio de la relevancia. Ellos exponen estos pensamientos en su libro, *Relevance. Communication and Cognition* (1996). Este principio pragmático propone la idea de cómo un enunciado es interpretado por los hablantes. Apoyándose en una hipótesis cognitiva que trata de cómo los seres humanos consiguen procesar informaciones de carácter lingüístico. Esta teoría surge como un intento de reducir todas las máximas de Grice, que puede ser sustituida por una sola, según estos dos autores.

Este principio central se basa en una característica básica de la cognición humana: un individuo, en interacción con el medio, presta más atención a unos fenómenos que a otros...la atención humana es característicamente selectiva –de hecho. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p. 96)

Para Speber y Wilson (1986a), nuestro sistema cognitivo está diseñado genéticamente para seleccionar las informaciones que son más importantes. Esta teoría tiene la idea de que el hablante no solo hace interpretaciones decodificando informaciones, sino haciendo sus propias inferencias a lo que se oye. En este sentido, hay dos modelos distintos de comunicación: el modelo de código, en el cual los hablantes decodifican informaciones y el modelo ostensivo, que trae la idea de que la comunicación se da a través de inferencias de interlocutores activos.

La teoría de la relevancia está basada también a una idea de contexto. Según Speber y Wilson (1986), el contexto es un elemento del proceso comunicativo, que tiene una fundamental importancia en la interpretación pragmática de los enunciados.

[...] la teoría de la Relevancia postula una concepción cognitiva del contexto, caracterizada por dos supuestos: (i) el contexto desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de todos los enunciados (no sólo de algunos); y (ii) el contexto no está predeterminado o dado de antemano en la mente del destinatario que ha de procesar un enunciado, sino que *se construye al mismo tiempo que se interpreta* (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p. 98)

Según estos autores que hacen la cita de arriba, el contexto es de fundamental importancia en la interpretación del enunciado y es construido al mismo tiempo en que está siendo interpretado. Además del contexto, las suposiciones son de fundamental importancia para se interpretar un determinado enunciado y estas van a estar relacionadas con todo que el que interpreta tiene en si (su conocimiento del mundo).

De todo cuanto se está diciendo se deduce que una información no es relevante por sí misma, sino en relación con el trasfondo informativo, con el contexto mental con respecto al cual se interpreta, de lo que se concluye que el valor informativo de un mismo enunciado no es absoluto e inmutable, sino que varía cuando cambia el contexto respecto al cual se interpreta. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p.102)

4 La Teoría de la Relevancia y los Marcadores Discursivos

El estudio de los conectores por la Lingüística comenzó con determinada precisión entre las décadas de 70 y 80. Según la perspectiva de esta época, estos conectores tenía el valor de propiedad de cohesión y coherencia. Estos estudios también mostraron que los marcadores tenían una función definidora en el texto. O sea, si hubiera un determinado conector en un enunciado y este fuera sacado de su lugar, el enunciado no iba más tener el sentido original, o tal vez siquiera tendría sentido.

Estudios posteriores analizaron que esa perspectiva pasada no era muy cierta. Fue observado que la ausencia de esos conectores en algunos enunciados, no sacaba la coherencia que existía antes con la presencia de los conectores.

Así, cabe señalar que, por una parte, la ausencia de este tipo de enlaces no implica necesariamente la desaparición de la relación conjuntiva que expresan, y, de este modo, el enunciado global formado

por dos proposiciones relacionadas sin que medie conector entre ellas puede resultar perfectamente coherente. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p.103, 104)

Podemos ver esta teoría de forma más aclarada en el ejemplo abajo:

1. Estamos muy cansados, entonces nos quedaremos en casa.
2. Estamos muy cansados; nos quedaremos en casa

Podemos ver en los ejemplos de arriba que el hecho de haber sacado el marcador del enunciado, no retiró en sentido de la frase.

La teoría relevantista dice que para un conector estar pragmáticamente adecuado, el hablante tiene que encontrar alguna información en el contexto, sea físico, lingüístico o memorístico, que explique lo porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas: *El niño no consiguió ganar lo que tanto querría, por eso está feliz.*

Podemos ver que el uso del marcador: “por eso” consecutivo, pero no hace sentido decir que el niño está feliz porque no consiguió ganar lo que querría. Entonces, podemos decir que el marcador no está pragmáticamente “correcto”. Los marcadores discursivos tienen una función de ayudar al hablante a interactuar en la interpretación del interlocutor, como si fuera un guía, o sea estos marcadores tienen función de conjuntos de instrucciones para que facilitar la interpretación del enunciado.

En efecto, desde esta perspectiva teórica, los conectores se entienden como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p. 109)

Los conectores también tienen una función de ayudar o “dar un tiempo” para que el hablante procese las informaciones que quiere utilizar en su habla. Este tipo de marcador es muy común en la oralidad los conectores y otras partículas se conciben como instrucciones metapragmáticas para procesar la información nueva en el contexto cognitivo adecuado. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998, p. 110)

Ejemplo 1: “La vida debe ser comprendida como, *eh*, como algo importante.”

Ejemplo 2: “*Entonces*, como estábamos hablando, la vida debe ser comprendida como algo importante.”

5 Los Marcadores Discursivos

Según Martín Zorraquino y Durán (1998), algunas partículas (adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones) pueden, en determinados contextos, desempeñar determinadas funciones específicas, externas a sus funciones predicativas. Los marcadores discursivos sirven para hacer interferencias en el discurso, de modo procedimental, o sea, sirven para ayudar a dar continuidad a un determinado discurso. Estos marcadores tienen funciones pragmáticas, o sea, están relacionados a funciones elocutivas que el hablante desea cumplir con sus empleos. Con ello, podemos ver que un marcador puede tener varios significados, dependiendo de cómo y dónde es empleado. Los marcadores discursivos son de categoría extraoracional, que “están vinculados a nociones externas a la de predicación, como las que hacen referencia a las actitudes o intenciones del hablante”. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, 1998). Estos enlaces pueden juntarse con otros y, a partir de la combinación de dos o más, formar partículas discursivas.

¿Por qué los marcadores son llamados de “discursivos”? Según el DPDE (diccionario de partículas discursivas del español), es una lectura personal sobre los marcadores discursivos que aparecen en las definiciones de las unidades. El término “discursivo” también es conocido como pragmático o textual.

Las partículas discursivas tienen un carácter procedimental en el discurso. Ellas tienen una función de guiar la interpretación del discurso.

Las partículas discursivas son elementos lingüísticos que, parece haber acuerdo en ello- guían la interpretación del discurso, es decir, tienen un carácter más procedimental que conceptual. (ASCHENBERG, LOUREDA, 2011, p. 79)

¿Por qué son llamados partículas? Este término, partícula, está relacionado a algo que no compromete a nada. Según (BRIZ GÓMEZ, 2009), este término “partícula” metafóricamente, quiere decir, inodoro, incoloro, insípido. Este término también es conocido como “conectores, marcadores o enlaces”.

Estos tres términos remiten a la idea de que las partículas discursivas van bien más allá de algo gramatical contenido en oraciones. Según Gili Gaya (1970), el plano para el tratamiento de los marcadores discursivos no puede ser gramatical.

Según Aschenberg y Loureda Damas, (2011), la posición de un conector, puede ser decisivo para que consideremos a él como discursivo o no, porque muchas veces, solo tienen un valor gramatical. Un ejemplo de eso, es el conector “por eso y por ello”, que cuando están en posiciones finales, no tienen función de marcadores, pero de complementos verbales de causa. Hay algunas partículas que solo son consideradas discursivas a veces, o sea, ni siempre tiene el valor discursivo. Con base en eso, hay la idea de que hay partículas más discursivas que otras. Con eso, vemos que los grados de gramaticalización y pragmatización de las partículas son distintos. (ASCHENBERG, LOUREDA, 2011)

[...] es decir, si tiene un valor de conexión, que la conexión sea de unidades discursivas y no gramaticales; y si es un modalizador será porque afecta al punto de vista o intención de lo dicho (independientemente de que afecten o modifiquen también a lo enunciado). (ASCHENBERG, LOUREDA, 2011, p. 86)

Se puede notar que, a pesar de que los marcadores discursivos no tienen un espacio muy grande cuanto a su estudio en la enseñanza de lengua española, el uso de un marcador discursivo puede ser fundamental para la coherencia o no de un enunciado. Según Martín Zorraquino (1998), algunas partículas (adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones) pueden, en determinados contextos desempeñar determinadas funciones específicas, externas a sus funciones predicativas. Los marcadores discursivos sirven para hacer interferencias en el discurso, de modo procedimental, o sea, ayudan a dar continuidad a un determinado discurso. Estos marcadores tienen funciones pragmáticas, o sea, están relacionadas a funciones elocutivas que el hablante desea cumplir con sus empleos. Con eso, se puede ver que un marcador puede tener varios significados, dependiendo de cómo y dónde es empleado. Se puede destacar que los marcadores discursivos cooperan en el proceso de interpretación entre los interlocutores.

Fue visto a través de este trabajo, que los hablantes de español como segunda lengua, por lo menos, la mayoría de ellos, no dan importancia al estudio de los marcadores discursivos. Es necesario que se tenga en mente que, a pesar de las lenguas portuguesa y española ser “parecidas”, ellas tienen sus especificidades y eso también refleja en el uso de los marcadores.

Vimos a través del trabajo con las grabaciones y análisis que la mezcla de las dos lenguas se reflejan también en el uso de las partículas discursivas y que, generalmente hay una gran preocupación en elegir bien los vocabularios, pero dejan los marcadores discursivos como “términos periféricos” en los enunciados.

En el cuadro siguiente, elegimos algunos marcadores que estuvieron presentes en las grabaciones y que muestran el problema de interlengua.

¿CIERTO?	Utilizado con el valor de “¿vale?”” ¿sí?”. Esta forma es utilizada en la lengua portuguesa, pero en español, no es utilizada como marcador, sino como oposición a lo que está equivocado.	La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado. ¿Sí? ¿Cierto? ¿Cierto? ¿Qué vamos hacer?
ENTÃO	Forma del portugués utilizada con función consecutiva, en el sentido de “entonces” en español	El hombre inglés vive en la casa roja, então ya sé
HÃ?	Sentido de “¿cómo?”	Hã? La roja, eso, la bebida es la leche
¿PERCIBEN?	Utilizado con el valor de “¿sí?” en el sentido de “comprenden”. Esta forma “percibir” en español no tiene el significado de comprender, sino de observar con sus propios ojos a algo	...este es el sueco, entonces tiene que tener perros, o sea, este no es el sueco, ¿perciben?

NÉ?	Utilizado en portugués como el valor de “não é?”. En el español tiene el valor de “¿sí?”, “¿no es eso?”	El noruego vive junto a la casa azul, el noruego né?
AS VECES	Aquí hubo una mezcla entre el marcador de la lengua portuguesa “ÀS VEZES” y el marcador de la lengua española “A VECES”	As veces es como si no estuviese dando clase, por ejemplo
AHÍ- Y AHÍ	Formas utilizadas con el valor del portugués. En el español, esta forma es utilizada con el valor de “espacio físico” y no con el sentido “copulativo”	Sería interesante trabajar y ahí van desarrollando toda.... El discurso sí, es una de las formas que se puede trabajar, pero ahí es que voy a decir
NA VERDADE	Forma del portugués, utilizada en español como “en verdad”	Na verdade, no especificamente, no pedindo actividades gramaticales
POR SU VEZ	Tiene el valor de “a su vez” en español.Nuestros profesores, por su vez por lo de ellos y tal
ASSIM	Marcador del portugués que tiene el significado de “por así decir”	Porque tiene algunas cosas, assim, la cultura latina

MAS	Marcador con el valor adversativo. Forma antigua del español y todavía utilizada en portugués con valor adversativo. En este caso, podemos ver la influencia del portugués, cuando sustituye la forma “pero” por esta.	Mas, ¿cómo sería el trabajo para presentar?
É	Forma del portugués, pero no es utilizado con el sentido del verbo ser, sino con el sentido de se pensar en lo que va a decir.	É, pomol y pájaros. É, sería verde
¿ESTÁ?	Valor semejante al de “tá?” del portugués. Tiene el mismo valor de “ ¿sí?”. Podemos ver que este marcador viene de una influencia del portugués y el uso del marcador “tá?” del portugués.	Podréis hacer un cuadrito y si quieren pueden hacer juntos. Juntos. ¿Está?
TIPO	Este marcador sirve para preceder ejemplos que se quiere hablar o hacer una enumeración de algo. Forma muy utilizada para especificar algo que se está diciendo. Es utilizada en español como forma de poner algo como “del tipo de...” Ese marcador siendo utilizado de esa forma en español es resultado de una influencia con el portugués.	Porque podríamos dividir, tipo, yo ficaria con...
BUEN	En español, esa forma solo es acepta como apócope de “bueno”, no siendo acepta como marcador discursivo.	Y ahí, yo quiero llegar hasta, buen, y ahí está la idea de proceso de subjetivación....

6 Consideraciones Finales

Podemos ver en el cuadro de arriba, que los hablantes de la lengua española, brasileños, hicieron varias interferencias de marcadores del portugués en sus discursos.

A través de este trabajo, conseguimos observar de modo más concreto, las interferencias de la lengua portuguesa en la oralidad en español de un brasileño hablante del portugués. Al pasar de las grabaciones, nos dimos cuenta de cómo el español se mezclaba con el portugués en diversas situaciones. Muchas veces, fueron utilizados “vicios” de lenguaje de la lengua portuguesa.

Nos damos cuenta que muchos marcadores que fueron utilizados en las grabaciones fueron traducidos de forma directa del portugués al español y que, en verdad, la forma correcta era otra. Todo esto nos hizo ver que a veces no hay una preocupación muy grande, por la mayoría de los brasileños que tiene el español como LE, de tener un cuidado mayor en el momento de utilizar un marcador discursivo.

Es notorio para nosotros, como los marcadores discursivos tienen un efecto que a veces puede ser decisivo en el enunciado para que se lo comprenda bien y muchas de las veces, una partícula puede tener varios sentidos, dependiendo de su uso.

Con todo eso, se llega a la conclusión de que es necesario abrir un espacio mayor para el estudio de los marcadores discursivos, tanto en las escuelas, como en cursos de idioma, pues, como el portugués y el español son lenguas próximas, hay una tendencia de haber una interferencia muy grande del portugués en el español

REFERÊNCIAS

ASCHENBERG, H.; LOUREDA LAMAS, O. (eds.) **Marcadores del discurso: de la descripción a la definición**. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 2011.

GILI GAYA, S. (1970). **Curso superior de sintaxis española**, Barcelona, Biblograf.

GÓMEZ, B; **Reflexiones sobre el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)**. Más allá de lo estrictamente lexicográfico, en: Veyrat, Montserrat el al (eds.): *La lingüística como reto epistemólogo. Homenaje al profesor Ángel López*. Madri: Arco/ Libros, vol. 2, 569- 582)

MARTÍN ZORRAQUINO, Maria Antonia.; PORTOLÉS, José. Los marcadores del discurso. *In*: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (eds.) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, vol.3, pp.4051-4213.

MARTÍN ZORRAQUINO, M A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (Coords.): **Los marcadores del discurso. Teoría y análisis**, 1998.

REYES, GRACIELA. **La pragmática Lingüística. El estudio del lenguaje**, 1994

SPEBER, D.; WILSON D.. **Relevance. Communication and cognition**, Oxford, Blackwell [traducción al español: La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos, Madri, Visor, 1994]

SPEBER, D.; WILSON D.. On the definition of relevance, en R. E. Grandy/ R. Warner (eds.), **Philosophical grounds of rationality**, Oxford, Clarendon Press [versión española: Sobre la definición de Relevancia. en L. M. Valdés (comp.), La búsqueda del significado, Madri, Tecnos, 1991

III. AÇÕES LINGUAGEIRAS E SIGNIFICAÇÃO

CAPÍTULO I. AS LINGUÍSTICAS ENUNCIATIVAS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: O PAPEL E O LUGAR DE BAKHTIN NESSA HISTÓRIA

*Maria Angélica Freire de Carvalho
Francisco Renato Lima*

1 Em Busca de Algumas Concepções de Língua e Linguagem

O ponto de vista epistemológico das ciências da linguagem tem, ao longo da história da linguística moderna, considerado concepções divergentes acerca das relações entre sujeito, linguagem e meio social, no qual envolve as práticas de linguagem. O fio da meada desse percurso linguístico-histórico encontra em Saussure (2012 [1916]) o precursor de uma teoria da linguagem – estruturalismo - a qual concebe o homem como exterior aos fatos da língua, apontando que o objeto da pesquisa linguística devia ser o sistema, ou seja, a língua, com base na descrição de sua funcionalidade e pertinência. Ele estudou o funcionamento da língua a partir do desenvolvimento de uma teoria do signo linguístico, em caráter individual e social, atendo-se a três pontos de vista: a descrição, as leis e a natureza de seu objeto. Ao estabelecer relação entre língua e linguagem, Saussure (2012 [1916], p. 41) aponta que a língua:

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; [...] A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.

Pode-se dizer que os estudos saussurianos representaram um corte nos estudos linguísticos, uma ruptura com os moldes de fazer linguística do século XIX. Suas formulações permitiram compreender as condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem. Os reflexos dessa mudança de pensamento podem ser

compreendidos nos séculos seguintes, principalmente pelo entendimento de alguns pressupostos, como: a língua como uma realidade histórica; a diversidade das línguas; o senso de sistemas (biológico, psicológico e sociológico); o pensar a língua não apenas como sistema gramatical, mas uma atividade sistêmica do espírito humano; o aspecto interacional da linguagem; a intersubjetividade; o diálogo, reconhecendo a relação do ‘eu’ e do ‘tu’ na instância discursiva, entre outras questões que lançaram condições para pensar e refletir sobre a língua e que permanecem em discussão até hoje, possibilitando novas formas de estudar a linguagem (FARACO, 2011).

Esta perspectiva que norteou os estudos da linguagem ao longo do século XX e XXI teve e tem encontrado desdobramentos diversos, a partir de uma concepção mais recente dos estudos da linguagem, de caráter mais funcionalista, a qual se considera sua natureza representacional, discursiva, dialógica e sociointeracional.

O funcionalismo linguístico compreende a linguagem como um instrumento de interação social, entrelaçando-a com o mundo, e desse modo, procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando o contexto, as condições discursivas e as motivações para os fatos da língua, privilegiando as transformações das formas da linguagem no meio social, influenciando assim, também na definição da estrutura gramatical (MARTELOTTA; AREAS, 2003).

Percebe-se, a partir desta rápida alusão teórica aos estudos da linguagem, que o estruturalismo, ao longo de seu desenvolvimento, negligenciou o papel essencial que o sujeito desempenha na língua, os aspectos “subjetivos da linguagem”, e que somente a partir dessa perspectiva funcionalista da linguagem – século XX - é que se busca a causa e a função de determinados elementos linguísticos dentro de uma dada situação de interação.

É a partir dessa repatriação dos estudos linguísticos que surge um novo olhar para a linguagem, na qual se situam as linguísticas enunciativas, as quais operam em crítica à linguística da língua, tomando como ponto de partida o estudo dos atos de fala e da produção de enunciados em situações reais de comunicação, considerando os mecanismos de produção de sentidos (PAVEAU; SARFATI, 2006), implicando assim, a marca do sujeito no ato comunicativo, como elemento autônomo, que expõe suas intenções, direciona o conteúdo

de suas falas, a partir da apropriação de formas específicas da língua que o singularizam no ato comunicativo, conforme defende Benveniste (2005 [1966], p. 139), ao considerar “[...] a manifestação da língua na comunicação viva”, definindo assim, a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1974], p.82), referindo-se deste modo, ao ‘aparelho formal da enunciação’.

Para melhor entender a questão, elenca-se de forma pontual, ainda que brevemente, algumas das principais visões ou concepções de linguagem empreendidas no curso da história da linguística moderna: “[...] como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; como forma (“lugar”) de ação ou interação” (KOCH, 2012, p. 07). Essas abordagens têm natureza bastante diversas e expressam a forma como língua, sociedade e sujeito tem sido compreendida ao longo do tempo.

A primeira concepção, de visão naturalista e convencionalista, parte do pressuposto de que a língua representa um “[...] instrumento de “representação” das capacidades humanas de conhecer o mundo” (ROJO, 2010, p.35), e que neste entremeio, surge o pensamento, como um elo intermediário capaz de realizar essas operações, e assim, as palavras espelham as operações gerais do espírito humano universal, comum a todas as línguas.

A segunda concepção, de linguagem como instrumento de comunicação, filia-se a noção de língua como código, em que o principal objetivo da comunicação é a transmissão de informações, por meio de um conjunto de signos linguísticos, que se definem segundo normas e regras práticas na transmissão de mensagens, geralmente entre duas pessoas, o emissor e o receptor. Dessa concepção, surge o famoso esquema de comunicação proposto por Jakobson, ao delimitar as funções da linguagem, distribuindo os elementos do ato comunicativo em: emissor ou remetente, receptor ou destinatário, mensagem, canal, código e referente. Tem-se assim, uma comunicação unilateral, verticalizada e sem reciprocidade na transmissão de mensagens (VANOYE, 2007).

De natureza eminentemente funcionalista, dentro de uma discussão proposta pela linguística da enunciação, a terceira concepção de linguagem, como forma, lugar ou processo de ação ou interação entre os sujeitos, em que as relações do homem com o mundo são

mediadas pela linguagem. O sujeito ao constituir-se como praticante de ações sociais na e pela relação languageira, assume papéis de negociação de sentidos, em atividades de linguagem que envolve a troca e o diálogo entre os interlocutores, constituindo assim, uma “forma de *inter-ação* social”, como define Koch (2012, p.128). Ainda para a autora:

Finalmente, à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2011, p.15) (Grifos do autor).

Dentre outras contribuições teóricas aos estudos da linguagem, e que concebem o texto como lugar de interação e de construção de sentidos entre sujeitos sociais, aponta-se para a Teoria dos Atos de Fala, advinda das reflexões de Austin, seguido principalmente, por Searle e Strawson, os quais em aprofundado estudo no interior da Filosofia da Linguagem, compreendendo “[...] a linguagem como uma forma de ação (“todo dizer é um fazer”), passaram a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem” (KOCH, 2012, p.17).

De acordo com a concepção de Austin (1965), a linguagem possibilita ao homem uma forma de agir e realizar atos pragmáticos por meio da fala, de modo que quando o sujeito fala, ele não só se utiliza das propriedades fonético-fonológicas da língua, mas realiza coisas que têm um sentido prático e pontual em sua vida em sociedade, como por exemplo, quando diz ‘desejo sucesso na nova jornada’, a ação praticada (o desejar) realiza-se no ato de enunciar. Essa noção é fundamental para o conceito de ‘performativo’, o qual é justamente esse enunciado que se realiza o próprio ato no momento exato da enunciação.

A partir disso, ele destacar que esse ‘dizer’ se realiza por meio de três tipos de atos simultâneos, que ele classifica como: *locucionários*:

organizam-se a partir dos referentes linguísticos utilizados para dizer algo; *ilocucionários*: possuem a força performativa necessária proferida no enunciado; e os *perlocucionários*: referem-se aos efeitos que esse dizer alcança sobre o outro (KOCH, 2012).

Dessa classificação austiniana, Searle (1991/2002) aprofunda a discussão, centrado apenas nos atos ilocucionários, visando classificar os usos linguísticos, apontando para a infinidade de coisas que podem ser feitas simultaneamente, através do uso da linguagem; e define esses usos em cinco atos: *atos assertivos*: demonstra a crença do locutor quanto a verdade do que enuncia; *atos diretivos*: buscam influenciar o locutor a fazer algo; *atos expressivos*: expressam sentimentos; *atos comissivos*: o locutor se compromete com uma ação futura; e *atos declarativos*: uma situação externa nova é produzida (KOCH, 2012). Desse modo, essas proposições, contribuíram ainda mais, para a discussão acerca das ações do sujeito com a linguagem nas práticas sociais que se envolve.

A Teoria dos Atos de Fala, como se discutiu, faz parte, portanto, da abordagem sobre linguagem como ação intersubjetiva, a qual está ancorada também, na Teoria da Enunciação, que tem em Benveniste, o ‘pai da enunciação’¹⁹, uma vez que a partir de seus estudos compreendeu-se que as ações sociais do sujeito no mundo são mediadas pela linguagem, de tal modo que eles assumem ativamente papéis específicos em instâncias enunciativas. Sobre a linguística da enunciação e as Teorias da Enunciação trata-se a seguir, buscando delinear o olhar teórico sobre o papel e o lugar da teoria bakhtiniana nesse campo de estudo.

2 As Linguísticas Enunciativas nos Estudos da Linguagem

Inicialmente, apresenta-se a definição desse campo de estudo, a partir das perspectivas de Flores (2001, p.59); para, em seguida, explorar seus principais domínios teóricos, principalmente a luz da abordagem proposta por Bakhtin:

A Linguística da enunciação toma para si não apenas o estudo das marcas formais no enunciado, mas refere-se ao processo de sua produção: sujeito, tempo, espaço.

¹⁹ Embora Benveniste seja considerado o pai da enunciação, destacam-se, segundo Paveau; Sarfati (2006), alguns nomes que o antecederam, como, por exemplo, Charles Bally e Mikhail Bakhtin.

A linguística da enunciação deve centra-se no estudo das representações do sujeito que enuncia e não no próprio sujeito, objeto de outras áreas.

Flores (2001); Flores; Teixeira (2013) ainda complementa que, falar em Teorias da Enunciação (no plural) é devido elas estarem reunidas na linguística da enunciação (no singular), pois os teóricos Bally²⁰, Jakobson²¹, Bakhtin, Benveniste, Ducrot²², Maingueneau²³, Authier-Revuz²⁴, Culioli²⁵ e outros; apresentam traços comuns entre as abordagens enunciativas; embora apenas as reflexões teóricas de Bakhtin e Benveniste façam parte dessa discussão; que se aprofunda mais especificamente aos estudos bakhtinianos.

Considerando esse pluralismo teórico, que constitui a linguística da enunciação, as abordagens de Bakhtin e Benveniste, convergem no sentido de considerarem que os sujeitos não prescindem da língua, mas constituem-se nela e por meio dela, imprimindo as marcas de subjetividade e de interação dialógica que singularizam o sujeito nas interações produzidas em situações de linguagem.

²⁰ Charles Bally trata do discurso indireto livre, relacionado a enunciação e a interação (PAVEAU; SARFATI (2006).

²¹ No esquema de comunicação de Roman Jakobson, “a fala aparece como um colóquio ideal entre dois indivíduos livres e conscientes e que possuem o mesmo código” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 174).

²² Oswald Ducrot considera a enunciação como um “acontecimento histórico constituído pelo fato de que um enunciado foi produzido, isto é, que uma frase foi realizada” (DUCROT, 1995 [1977], p. 603).

²³ Dominique Maingueneau aponta a enunciação como “o pivô da relação entre a língua e o mundo” (MAINGUENEAU, 1998, p. 53).

²⁴ Jacqueline Authier-Revuz trata do sujeito heterogêneo ao elaborar o par heterogeneidade constitutiva vs heterogeneidade mostrada. “O sujeito é constitutivamente heterogêneo na medida em que é atravessado por sua própria divisão, pelo social, pelo discurso de outrem, pelas numerosas formas de exterioridade. Mas esse sujeito pode também mostrar sua heterogeneidade no seu discurso: ele submete-se a uma encenação particular das diferentes vozes que o atravessam e ao falar exhibe a polifonia” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 177); e assim “as formas que chama de heterogeneidade mostrada são linguisticamente descritíveis – discurso direto, discurso indireto, aspas, glosas – e contestam a homogeneidade do discurso, inscrevendo o outro na linearidade. Já a heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície, é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 74).

²⁵ Antoine Culioli trata das operações enunciativas abordando a relação entre as linguagens e as línguas, considerando que as elaborações teóricas só podem ser feitas a partir das produções dos locutores, nas situações da língua em uso. Trata dos níveis de representação da língua, que devem ser analisados: o das representações mentais, o das representações linguísticas e o das representações metalinguísticas. Substitui a frase como objeto de análise e adota o enunciado por si mesmo, como fundamento de análise. Também, prefere o termo co-enunciação em vez de enunciação, ao considerar que no ato da enunciação, há uma simetria entre emissor e receptor (PAVEAU; SARFATI, 2006).

A teoria da enunciação implica a marca do sujeito no ato comunicativo, como elemento autônomo, que expõe suas intenções, direciona o conteúdo de suas falas, a partir da apropriação de formas específicas da língua que o singularizam no ato comunicativo (PAVEAU; SARFATI, 2006). Benveniste define a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006, p. 82); delimitando-se a análise da frase, pois “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (2006, p. 229), considerando a oposição entre o domínio semiótico, este que está no interior e no uso da língua e o domínio semântico, que diz respeito ao domínio da língua em uso, em ação. Ele trata da situação de enunciação, a qual inclui os dêiticos pessoais (o ‘eu’ e o ‘tu’ como os protagonistas da enunciação) e os dêiticos espaços-temporais (por exemplo, o ‘isto, aqui, agora’ possibilitadores de uma organização de sentido para o sujeito no ato da enunciação); os planos de enunciação (que distingue como o da história e do discurso); as modalidades de enunciação e de enunciados, entre outras definições que consideram a construção do sujeito ligada a sua interação com a linguagem.

De acordo com essa perspectiva, a linguagem é uma forma de interação, repleta de intenções de dizer, visto que na realização do ato enunciativo, cada sujeito realiza suas escolhas linguísticas, evidenciando sua singularização no discurso, construída a partir de seu conhecimento de mundo, do lugar social de onde fala e dos propósitos que pretende alcançar. Para tanto, ele articula e organiza ideias no plano textual-discursivo de maneira que produz um significado social no contexto em que está; e, ao mesmo tempo, constrói uma identidade particular como protagonista das situações de interação construídas pelo e no ato enunciativo.

Assim, a interação pela linguagem, defendida por Benveniste, e por Bakhtin, que será mais explicitada seguir, se manifesta nas situações de uso da língua, considerando-se, segundo Clark; Holquist (2008, p. 237) que “[...] quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala”, ou seja, há uma relação de parceria, de cumplicidade que se instala, materializa-se explicitamente ou implicitamente no discurso, de modo que os sujeitos tornam-se

parceiros do ato comunicativo e, assim, constroem seu lugar social no mundo.

Essa compreensão remete ao princípio da linguagem como forma de interação entre os sujeitos sociais que, em instâncias discursivas específicas, se apropriam das formas da língua, utilizando-as para denominar as coisas no mundo, ao mesmo tempo em que denominam a si mesmos nesse mundo. A forma como cada sujeito enuncia evidencia o caráter subjetivo e próprio da linguagem: de construir sentidos e significado sobre o mundo, mediando a comunicação e o entendimento entre os falantes. Estes ressignificam seus papéis sociais, conforme vão assumindo a condição de sujeito, em consciência de si e do outro que surge a partir de seu próprio discurso.

Dessa forma, a questão da interação entre sujeito e mundo, mediada pela linguagem, funda, a partir de Benveniste e Bakhtin, uma perspectiva enunciativa para os estudos linguísticos, apontando a enunciação como um ato individual de funcionamento da língua, implicando aspectos de intersubjetividade da linguagem (BENVENISTE, 2006 [1974]) e as relações interacionais entre os participantes da linguagem, trazendo à cena o outro (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Os autores convergem suas teorias ao colocarem o sujeito no centro da reflexão sobre a linguagem, mas as divergem quanto à sua apropriação. Benveniste postula um locutor, definido como ‘eu’ que se apropria das formas da língua, requerendo um interlocutor, o ‘tu’; e, desse modo, a enunciação é um fenômeno individual. Bakhtin propõe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, afastando-se do subjetivismo, considerado idealista. Para ele a construção de sentido se dá na interação entre locutor e alocutário, o sujeito perde o papel principal, sendo substituído pelas vozes sociais e ideologias; por isso, a enunciação é um fenômeno social.

Cabe destacar, a partir disso, que a linguagem é um campo interativo do sujeito; a enunciação é o ato individual desse projeto; o discurso é materialidade social do ‘dizer’; as palavras comportam e designam os significados e os sentidos das coisas; e o homem é o que é, a partir do que diz no e sobre o mundo, imprimindo sua marca de sujeito, evidenciada pela presença dos dêiticos ‘eu’ e ‘tu’ como elementos que marcam o aspecto de subjetividade na linguagem e a singularidade do sujeito no mundo.

Dessa forma, compreendidos tais encaminhamentos teóricos, a partir do estudo das linguísticas enunciativas, os quais evidenciam a ideia da linguagem como forma de interação e interlocução do sujeito ao mundo, discute-se a seguir, as contribuições bakhtinianas para esse campo de estudo, ao fundar do princípio do dialogismo na linguagem.

3 Bakhtin e o Dialogismo na Linguagem: uma Visão sobre as Interações

Nesse propósito de pensar a linguagem como possibilidade de interação e singularização do sujeito no ato enunciativo, Bakhtin (2009 [1929]), considera a língua como uma atividade social e a linguagem como essencialmente interativa, que possibilita ao sujeito, interagir com o meio em que o circunda, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 127) (Grifos do autor).

Do conceito bakhtiniano, extraem-se palavras-chaves, como ‘interação’ e ‘fenômeno social’; fundamentais para essa discussão, a qual considera que o sujeito se define, enquanto tal, a partir das atividades de linguagem das quais participa e nas quais interage socialmente. Essa compreensão remete, também, à ideia de que a enunciação é eminentemente social, uma vez que ela acontece dentro de um contexto sócio-histórico, estabelecida através de uma rede de interações discursivas entre os sujeitos enunciadore, posto que “[...] a palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2009 [1929], p.117), de modo que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2014 [1927], p.79), pois:

[...] o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. É por isso que a palavra não apenas designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entoada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em relação ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (BAKHTIN, 1993 [1919-1921], p.50).

Essa interação discursiva se constitui, segundo Bakhtin (2009 [1929]), a partir do movimento dialógico da enunciação, no qual situa um locutor ('Eu') e um interlocutor ('Outro') que, ao se utilizarem da linguagem, definem a própria existência (real ou virtual), mediada pelo princípio de "reação-resposta ativa responsiva". Essa noção se aplica às relações entre os sujeitos, na medida em que todo ato enunciativo se dá em resposta a outro, até mesmo o silêncio é motivado por uma ação dialógica que o antecede; constituindo, assim, a ideia de que a linguagem é interacional e, portanto constitutiva entre os discursos dos sujeitos, pois "toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272).

Assim, a linguagem representa *lócus* de mediação entre os sujeitos enunciadore, que realizam ações languageiras específicas e socio-historicamente construídas, a partir de um plano arquitetônico de seus atos de fala que os situa como os protagonistas dos construtos linguísticos dos quais participam socialmente, e nesse processo,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos

procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 302) (Grifos do autor)

Assim, a construção de sentidos acontece a partir das interações entre os sujeitos enunciadore, que ao envolverem em atividades diversas de comunicação, considerando seus aspectos verbais e extra-verbais, os quais possibilitam falar em uma significação, existente na interação comunicativa, pois segundo Bakhtin (2009 [1929], p.137):

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos. (Grifos do autor)

Partindo disso, considera-se que a linguagem é um espaço de interação e atuação do sujeito nas atividades humanas, em que os falantes constroem seu lugar no mundo à luz da enunciação, individualizada por meio de cada discurso. Essa visão permite entender que os sujeitos se tornam singulares no mundo a partir da subjetividade na linguagem, marcada pela interação entre os sujeitos enunciadore, representados pelo o 'eu' e o 'outro', como elementos ativadore da enunciação, conforme o princípio dialógico da linguagem.

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. As formas das atitudes responsivas, que preenchem o enunciado, são sumamente diversas e até hoje não foram objeto de nenhum estudo especial. Essas formas, evidentemente, diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979], p. 298) (Grifos do autor).

Nessas interações, o homem vai construindo a si mesmo, e o mundo a sua volta, assumindo um lugar no discurso, em parceria com o outro, visto que todo enunciado é responsivo e dialógico. É na, e

pela linguagem, que o homem vai se construindo, ao tempo que constrói o mundo a sua volta, assumindo assim, uma condição de 'ser' ao comunicar-se com o 'outro'. Essa interação verbal se dá por meio da elaboração de atividades mentais que constituem o discurso interior, as quais dependem de uma articulação entre o sujeito e o contexto social que o circula, os discursos do 'outro', constituindo assim, a dinâmica da interação verbal, e, portanto, do dialogismo na linguagem.

4 Algumas Considerações

Neste estudo refletiu-se acerca das linguísticas enunciativas nos estudos da linguagem, tomando por base principalmente, o papel e o lugar dos estudos bakhtinianos nesse construto teórico, quando trata da questão das interações dialógicas, as quais singularizam a ação do sujeito no mundo, mediada pela atividade de linguagem. Essa concepção de linguagem, ao colocar o homem como participante do ato de linguagem, rompe com uma visão estruturalista de Saussure a qual concebe a língua como um sistema de signos constituída de significado (conceito) e significante (realização acústico-sonora).

Deste modo, as linguísticas enunciativas têm papel determinante, uma vez que apresentam o sujeito falante, o contexto de enunciação e as histórias desses sujeitos como interligados ao ato de linguagem. A enunciação, dessa forma, é uma das principais correntes teóricas a aprofundar o estudo sobre essa questão, tendo como um de seus principais autores Bakhtin, para quem:

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre *eu* e o *outro*. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam. Um único e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta diferentemente do ponto de vista valorativo, quando correlacionado comigo ou quando correlacionado com o outro. E o mundo que é unitário em conteúdo, quando correlacionado comigo ou com outro, está impregnado com um tom emocional-volitivo completamente diferente, é valorativamente operativo ou

válido de uma maneira diferente no sentido mais vital, essencial. Isso não quebra a unidade de significado do mundo, mas antes o eleva ao nível de um evento único (BAKHTIN, 1993 [1919-1921], p. 91-92) (Grifos do autor)

Após essas considerações, conclui-se que considerar a linguagem sob essa ótica, é entendê-la como espaço de interação e atuação do sujeito nas atividades humanas, em que os falantes constroem seu lugar no mundo a luz da enunciação, individualizada pro meio de cada discurso. Essa visão permite entender que os sujeitos tornam-se singulares no mundo a partir da subjetividade na linguagem, marcada pela relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, como elementos ativadores da enunciação e do princípio dialógico da linguagem. Portanto, observa-se, desse modo, que Bakhtin opera uma ruptura com a visão “estratificada” de língua, possibilitando um alargamento da análise enunciativa que se estende a todos os níveis da língua.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

_____. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014. [1927].

_____. **Para uma Filosofia do Ato**. Texto completo da edição americana *Toward a philosophy of the Act*. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993. [1919-1921]. Disponível em: < <http://copyfigh.t.me/Acervolivros/Bakhtin%20-%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf> >. Acesso em: 28 jul. 2015.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005. [1966].

_____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006. [1974].

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística Dizer e Não Dizer**. São Paulo: Cultrix, 1995. [1977]

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-52.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para definição do objeto da linguística da enunciação. In: BARBISAN, Leci; FLORES, V. (Orgs.). **Estudos sobre enunciação, texto e discurso**. Revista Letras Hoje. Porto Alegre: EDIPURS, 2001. p. 7-67.

_____; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística de enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-28.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. As linguísticas enunciativas. In: _____. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparativa à pragmática**. São Carlos: Claruluz, 2006. p. 173-190.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. [1916]

SEARLE, John Searle. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Almedina, 1991.

_____. **Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala**. Tradução Ana Cecília A. de Camargo e Ana Luíza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VANOYNE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Tradução Clarisse Madureira Sabóia *et al.* 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO II. REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LEITOR ESTRATÉGICO PARA A COMPREENSÃO DA PROVA DE ESPANHOL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

*Dilma Menzes Dias
Roberto Matos Pereira*

1 Introdução

O processo de compreensão leitora implica a construção de sentido(s). Para tanto, o leitor deve ser competente, possuir habilidades de leitura que os faça ter êxito nesse procedimento. Por outro lado, ensinar a ler é dar oportunidade ao aluno de se apropriar do conhecimento de construção e produção de textos, pois o desenvolvimento de leituras em sala de aula “forma” indivíduos para o mundo exigente sobre a escrita e a leitura.

Nesse contexto, percebe-se que os alunos da rede pública de ensino necessitam adquirir habilidades que os façam ser leitores estratégicos para compreender uma prova de língua estrangeira como o Exame Nacional do Ensino Médio, posto que, no ano de inclusão da língua estrangeira moderna espanhola, em 2010, após sua realização e publicação de resultados gerais por escolas, identificou-se uma disparidade entre as notas alcançadas entre escolas da rede pública e privada de ensino.

Diante dessa realidade, com o suporte da Linguística Aplicada (doravante LA), questiona-se qual é a importância do leitor estratégico, estudante da escola pública brasileira, para compreensão da prova de espanhol do ENEM de 2010?

2 Letramento e Leitura sob a Ótica da Linguística Aplicada

É inegável a importância da LA para as reflexões sobre a leitura nos últimos anos. Esse dado pode ser comprovado nos estudos de Celani (1992), Almeida Filho (1993), Cavalcanti (1996), Moita Lopes (1996), Santos Gargallo (1999), Rojo (1999), Marcos Marín (2004), Kleiman

(2004), entre outros teóricos. Esses autores entendem a LA como uma disciplina que estuda a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira.

A LA é uma área de investigação que tem um objeto de estudo e uma metodologia para identificar e analisar questões de linguagem na prática escolar ou fora dela. Além disso, reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, assim como desenvolve estudos sobre diversos problemas relacionados, por exemplo, com o letramento e a formação do leitor estratégico.

Nesse entendimento, Kleiman (2004) ressalta que a LA estuda a leitura como prática social subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Reflete que os usos da leitura estão ligados à situação:

[...] quer sejam determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. (KLEIMAN, 2004, p.14).

Em suma, à luz das ideias anteriores, propõe-se refletir sobre os elementos necessários para a formação do leitor estratégico. Para isso, abordam-se os conceitos de letramento e de leitura, além das estratégias de leitura. Por último, será analisada a relação existente entre o leitor estratégico e a leitura.

Todos os dados apresentados ao longo das considerações nos levarão a pensar em quais seriam os elementos indispensáveis para a formação dos leitores (estratégicos) das provas de espanhol do ENEM de 2010.

2.1 Letramento: Conhecimento Prévio?

Atualmente na educação, usa-se o termo **letramento** para destacar o nível em que se encontra uma pessoa que foi alfabetizada. Considera-se que não basta mostrar que se sabe ler e escrever, mas fazer bom uso da leitura e da escrita, desenvolver e compreender o que se lê e se escreve de forma prática, aplicada, articulando a linguagem e as ações cotidianas.

Observa-se que o letramento pode ser desenvolvido mesmo por pessoas não alfabetizadas. Embora elas não saibam ler e escrever,

manifestam conhecimento sobre a organização de bilhetes, cartas, receitas culinárias, quando precisam “sobreviver” em determinadas situações comunicativas. No entanto, formalmente, ainda se entende que alfabetizado é aquele indivíduo que aprendeu a ler e a escrever através do exercício do alfabeto da sua língua e o utiliza como código na comunicação.

Segundo Soares (2004), as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

A autora mencionada explica ainda que o letramento é:

[...] uma palavra que vem do inglês *literacy*; letra do latim *litera*, e o sufixo *-mento* denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em *ferimento*, o resultado da ação de *ferir*). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita. (SOARES, 2004, p.18, grifo da autora).

Zilberman (2007) traz outra importante reflexão acerca do assunto, ela entende que:

[...] o letramento ultrapassa a alfabetização, na medida em que corresponde ao “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”. O que implica também habilidades várias, entre as quais a de se orientar pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, sendo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (ZILBERMAN, 2007, p.246).

Em concordância com as autoras supracitadas, o letramento é um processo que deve ser iniciado antes mesmo da alfabetização dos alunos. Por exemplo, quando estes cursarem o nível médio,

evidentemente, serão capazes de refletir sobre o processo de construção do conhecimento, de forma facilitadora, contextualizada, conseguindo ultrapassar as fronteiras que muitas vezes separam a escola e a sociedade.

Outro termo também usado na atualidade é o **letramento crítico**. Este se desenvolve através de um engajamento crítico com e através dos textos e da prática social ativa. Observa-se que o leitor questiona as maneiras como os textos são construídos, pois eles não são neutros, mas representam visões particulares que influenciam outros pontos de vistas nas pessoas.

No contexto da escola pública, são comuns os argumentos de que, a maioria dos alunos, não compreende com desenvoltura os textos lidos, no sentido de fazer uso social da escrita e da leitura em relação com o meio em que vivem.

De acordo com o relatório do SAEB de 2006, existe uma deficiência em leitura de alunos da rede pública desde a 4ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Esse fato, também foi descrito nos relatórios anteriores de 1995 a 2003, o qual enunciou que em virtude do baixo nível em leitura, houve queda nas médias de desempenho em Língua Portuguesa.

O documento mencionado considera o prazo para a aquisição efetiva de conhecimentos e habilidades lenta, em comparação ao período de dois anos, que é a periodicidade deste relatório. Devido a esse fator, esses documentos citam que não foram alcançados resultados imediatos dos projetos implementados. Reitera-se, assim, que o letramento é indispensável para a vida do ser humano, como ressalta Soares (2004):

[...] Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas sejam obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. *Os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores.* (SOARES, 2004, p. 73, grifo nosso).

As escolas deveriam pensar no desenvolvimento do letramento desde o ensino básico, com atividades significativas, “ensinando” como

ler e compreender diferentes textos, reconhecer os gêneros textuais, assim como, preencher uma ficha, um formulário, como fazer um bilhete, uma carta, etc. Fazer uso, sempre que preciso, no dia a dia, de leituras que exerçam cidadania e socialização.

No que diz respeito ao ensino de LE - no contexto desse trabalho, o Espanhol como Língua estrangeira (doravante ELE) - o letramento se realiza através de práticas que contextualizem o idioma estrangeiro, que tratem de temas conhecidos do cotidiano do discente. Produzir significado(s), linguagem, em outra língua, dá-se à medida que o estudante exercita a escrita de vários gêneros textuais e realiza a leitura dos mesmos, compreendendo o sentido de cada um deles. Percebe-se que alfabetizar e “letrar” em LE exigem destrezas e paciência por parte dos docentes em especial; já que, na maioria das vezes, o estudante de LE “já foi alfabetizado” na Língua Materna.

2.2 Leitura: Conhecimento “Adquirido”

Analisada sob a ótica da LA, considera-se que a leitura é um processo técnico (decodificação de letras, sílabas e palavras) e, ao mesmo tempo, subjetivo (produção de sentido, de significados) que leva o aprendente a conhecer (cognição) e a refletir sobre o conhecer (metacognição). Enfatiza-se que o aspecto cognitivo é um processo do pensamento para a aquisição de conhecimento. Já a metacognição é o que permite que o aluno se conscientize sobre seus próprios conhecimentos e sua capacidade de compreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender.

Diante do exposto, entende-se que a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções e abrange cinco dimensões: a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica, como define Jouve (2003).

A dimensão neurofisiológica decorre do funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. A dimensão cognitiva se realiza ao buscar entender de que se trata um determinado texto; concentra-se nos encadeamentos dos fatos.

Por outro lado, a afetiva ressalta que as emoções são provocadas no leitor à proporção que ele lê. A argumentativa é sempre uma dimensão analisável na qual o leitor é sempre interpelado; assume ou

não para si próprio a argumentação desenvolvida. Quanto à última dimensão, a simbólica, o que predomina é o sentido que se tira da leitura, já que toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. Segundo Jouve (2003), a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo; quer os recuse, quer os aceite.

No contexto da LA, são muitas as definições sobre a leitura. Entre as selecionadas, apresenta-se o pensamento de Brito (2003). Este define a leitura como um processo de interação:

[...] em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto. nesse sentido, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor. (BRITO, 2003, p.24).

Efetivamente, a proximidade entre leitor e autor nos faz examinar a importância do conhecimento prévio do leitor para a leitura. É somente considerando-o (o conhecimento) que se permitirá a existência de interlocução entre emissor e receptor.

A terceira definição importante sobre leitura é a dos PCNs-2000. Segundo o documento, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção. Não se trata simplesmente de “extrair informações da escrita”, decodificando-a letra por letra, mas de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão.

Dessa maneira, de acordo com as três definições anteriores, infere-se que o processo de leitura é um ato ativo que busca o entendimento do que está escrito. No caso do ENEM de 2010, por exemplo, questiona-se se os alunos compreenderam a tessitura dos textos de forma que a “técnica” e a “subjetividade” produzissem sentido.

Previamente, o que se percebe é que, se para a LM a complexidade da leitura perpassa pelas dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica, essa mesma orientação persegue o ensino de (estratégias de) leitura em LE, pois a aprendizagem da LM serve de suporte para o ensino de outros idiomas. Observa-se, assim, que a dificuldade em ler textos em LE é resultado de uma incerta e insegura prática da LM.

Compreende-se, por último, que ler em LE exige uma habilidade linguística precisa, seja pela diferença da ortografia, da gramática; seja pela diferença sócio-discursiva. Também vale considerar que a prática da leitura de textos em LE pode favorecer que a LM seja vista sob outros (novos) olhares. Cabe à escola refletir sobre a leitura de forma mais epistemológica a fim de que ler não se torne uma obrigação, um mero objeto a ser “adquirido”.

3 A (Re)construção do Leitor Estratégico

Marcos Marín (1988) e Sánchez Lobato (1999) discutiram as técnicas de leitura indispensáveis para a compreensão de textos objetivos e subjetivos em LM e LE. Passou-se, então, a pensar mais na construção do leitor enquanto leitor.

3.1 O Composto “leitor estratégico”: conceitualização

Compreende-se que o leitor estratégico é aquele que utiliza recursos (da leitura) de forma consciente e inconsciente para desenvolver cognição e metacognição. É aquele capaz de reconhecer as implicaturas discursivas e, ao mesmo tempo, de refletir sobre as estratégias de leitura que desenvolve para ler determinado texto. A sala de aula, nesse sentido, deve ser um meio para promover reflexões sobre a formação do leitor mencionado.

Para entender a construção *leitor + estratégico*, faz-se necessário repensar a palavra estratégia.

Estratégias são os meios utilizados para a aprendizagem, são passos, etapas seguidas pelos indivíduos com o objetivo de aperfeiçoar ou alcançar um resultado em qualquer área. Também é a forma encontrada pelas pessoas para efetuar determinada tarefa. Existem vários tipos de estratégias a depender da área profissional do indivíduo, como: estratégias de comunicação, de vendas, de empresas, de indústrias, de aprendizagem, de leitura.

As estratégias de leitura são utilizadas para adquirir a informação de forma precisa, para facilitar o processo de compreensão leitora. As estratégias mais utilizadas no ensino de LE são as leituras rápidas de *skimming* (o estudante busca captar conceitos e ideias principais, sem se deter em um ponto específico) e *scanning* (estratégia

de leitura breve, para encontrar algo particular, selecionar informações).

Além das apresentadas, os alunos podem fazer uso de estratégias antes, durante e após a leitura. De acordo com Solé (2009), seis passos podem ser feitos na leitura: 1) procurar as ideias gerais do texto; 2) ter motivação para poder ler; 3) ter bem claros os objetivos da leitura que irá fazer; 4) fazer a revisão “no” e “do” texto; 5) ver se conhece palavras aparentemente “desconhecidas”; e 6) ativar o conhecimento prévio, que é seu conhecimento adquirido ao longo do tempo de leitura. No entanto, em contexto de ensino e aprendizagem, precisa desenvolver os seguintes passos: pré-leitura, leitura de desenvolvimento e pós-leitura.

Ainda no entendimento de Solé (2009), as estratégias têm o papel de motivar as crianças; oferecer-lhes finalidades para a leitura, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas, entre outras motivações.

As estratégias de leitura são formas organizadas com objetivos específicos de acordo com cada tipo de leitura que se deseja fazer. Segundo Nuttall (1982), em LE as estratégias são as mesmas usadas para a leitura de textos em LM:

[...] previsão (*prediction*) para ativação dos esquemas; confirmação, rejeição ou acomodação das hipóteses levantadas; estudo de títulos e cabeçalhos; informação bibliográfica sobre o autor; *Skimming* e *Scanning*; estudo das convenções gráficas (layout, margens, espaço entre palavras, fontes, maiúsculas e minúsculas, etc.); pontuação; análise de elementos não verbais (figuras, gráficos, tabelas, símbolos etc. (NUTTALL, 1982, p. 25, grifo do autor).

Na estratégia de previsão, o leitor lê o título e faz indagações mentais sobre o assunto que deve ser tratado no texto. Após essa observação, ele lê para confirmar se as suas previsões de fato ocorreram ou não. Ao usar as estratégias de *skimming* e *scanning*, ele procura olhar como o texto está distribuído. Percebe se há palavras que chamam a sua atenção, escritas de forma diferenciada, e, depois, procura uma informação específica, buscando pistas, comportamento típico de um leitor estratégico, aquele que busca entender o significado, os sentidos do texto.

Para a construção de significado durante a leitura, de acordo com Widdowson (1983), na teoria de uso da linguagem, infere-se que o leitor estratégico precisa reconhecer o conhecimento sistêmico e o esquemático.

[...] *Conhecimento sistêmico* tem a ver com competência linguística em linguística tradicional e envolve o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico, o funcionamento da língua (conectivos e referentes,) através de semelhanças e convergências (palavras cognatas e falsos cognatos, por exemplo) entre a língua estrangeira e a língua materna. *Conhecimento esquemático*: esquemas formais do conhecimento da organização retórica de textos (ou dos gêneros textuais) orais ou escritos, tais como entrevistas, cartas, artigos, receitas, entre outros, já construído socialmente em situações semelhantes na língua materna. Esquemas de conteúdo: o pré-conhecimento, o conhecimento de mundo, a visão de mundo; o conhecimento já adquirido sócio-historicamente que constitui as experiências vividas anteriormente. *Daí a importância do professor criar espaços para ouvir a voz dos alunos, possibilitando assim, a projeção de suas visões.* (WIDDOWSON 1983, p.73, grifo nosso).

O leitor estratégico, além de saber usar as estratégias apropriadas para cada forma de leitura, precisa ter conhecimento da organização sintática, conhecer as palavras e seu significado na língua do texto, assim como, entender o emprego dos conectivos, reconhecer os gêneros textuais, para então ter êxito no ato conclusivo da leitura, que se chama interlocução.

Acredita-se, portanto, que, conhecendo-se como leitor estratégico, o estudante do Ensino Médio, compreenderá melhor o(s) texto(s) lido(s) no ENEM. Produzirá linguagem tanto na LM como na LE. Afinal, ser estratégico significa saber usar meios e objetivos adequados para ler; procurar fazer da leitura uma forma de (re)conhecer o “novo”, um caminho para unir conhecimento sistêmico e esquemático. Reitera-se que cabe ao professor entender que o estudante faz um esforço cognitivo para processar e compreender o texto. O conhecimento prévio do aluno compõe os esquemas de pensamento que vão influenciar nessa compreensão. Diante do exposto, para que se compreenda um texto, os sujeitos

(professor e estudante) envolvidos no processo de “aprendizagem” da leitura, precisam estabelecer objetivos para a leitura, como procurar textos que abordem temas relevantes, significativos. Em linhas gerais, é importante que a sala de aula motive o estudante a “querer aprender”. Por isso, a necessidade de fomentar um estudo sobre as estratégias de leitura.

4 O ENEM no Ensino Público Brasileiro: relevância social e pedagógica

Os documentos regulamentados pela educação no Brasil, a LDB, os PCN os PCNEM e a OCEM estabelecem entre outras coisas, o ensino da leitura como um dos objetivos prioritários que levam os estudantes à compreensão dos textos verbais, orais e escritos, além da ampliação dos conhecimentos gerais, fator determinante para a vida cultural e social dos discentes.

O Ensino Médio, no qual se apresenta o ENEM, é a etapa final da Educação Básica. Tem a duração mínima de três anos e, segundo a LDB 9394 (1996) tem como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, *relacionando a teoria com a prática*, no ensino de cada disciplina. (LDB 9394, 1996, p.14, grifo nosso).

Nesse nível de ensino, o aluno deve demonstrar a consolidação dos estudos anteriores, principalmente na questão de aquisição das habilidades e competências em leitura, para prosseguir os estudos em Nível Superior.

4.1 O ENEM: história em construção

O ENEM foi implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) do Brasil, em 1998, com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos oriundos do Ensino Médio das escolas públicas e, a partir dos resultados dessa avaliação, promover alterações nos currículos através do PCN e PCNEM.

O ENEM é um exame nacional de caráter individual, voluntário, criado para os discentes do Ensino Médio do 2º e 3º ano, de todas as escolas do país, seja de natureza pública ou particular.

É um incentivo para a maioria dos estudantes do Ensino Médio porque: a) confere certificação de conclusão da Educação Básica aos alunos do 3º ano não concluintes do Ensino Médio e b) permite que os estudantes ingressem no nível superior. Vale ressaltar que o exame faz parte do Programa Universidade para Todos (ProUNI), benefício criado para que os estudantes adquiram bolsas de estudos parciais ou integrais para admissão no Ensino Superior.

É inegável a importância do ENEM para a educação brasileira. No entanto, questiona-se se o país não estará transformando o Ensino Médio em um simples cursinho preparatório para o exame.

No que concerne à leitura de LE, interroga-se ainda sobre o lugar que ocupa a leitura no contexto da prática do ENEM. Haverá leitura por obrigação ou por deleite? Sendo por obrigação, que também é um estilo de leitura, os estudantes aprendem a ser estratégicos para conseguir lidar com o “universo consciente e inconsciente” da leitura?

No contexto do ensino e aprendizagem de ELE, em especial, é preciso preparar os estudantes para uma educação condizente, motivadora, que os faça aprender a importância de uma segunda língua, assim como, dar suporte ao professor de LE para que se atualize quanto à forma de ensinar e aprender a referida língua. O ENEM pode ser uma ferramenta para a solução de muitos problemas sociais e históricos, (ainda) presentes na educação brasileira tais como as desigualdades de aprendizagem entre os alunos de escola pública e os de escola particular, o que distancia as oportunidades de inserção ao Ensino Superior. A leitura, portanto, deve ser analisada como uma necessidade social.

4.1.1 Objetivos e importância do ENEM para o EPB

O ENEM foi criado para ter como referência nacional o Ensino Médio em todo o país, ajustar os currículos, melhorar a qualidade de ensino, oferecer possibilidade de ingresso dos estudantes do Ensino Médio das escolas brasileiras às universidades, porque é um exame que atualmente substitui o vestibular na maioria das universidades brasileiras, seja pública ou privada. É, efetivamente, o maior exame do Brasil.

Segundo Castro e Tiezzi (2013) o objetivo principal do ENEM é:

Proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, *que se espera que tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna* (CASTRO; TIEZZI, 2013, p.54, grifo nosso).

Para Castro e Tiezzi (2013), o que está presente no ENEM é uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, diminuindo currículos e que estes permitam às escolas se concentrarem no que é importante ensinar.

Surge, assim, a seguinte pergunta: como os alunos da escola pública podem obter pontuações satisfatórias no ENEM, se não adquiriram as habilidades para enfrentar o nível de aprendizagem proposta, com a competência leitora suficiente para demonstrar o raciocínio lógico na escolha da proposição correta de cada questão?

Argumenta-se que o governo federal tem a dimensão efetiva do nível de ensino que está sendo ofertado no país, através dos dados que esse exame fornece anualmente. Assim sendo, o governo citado, através do MEC deveria nortear uma mudança significativa, para aprimorar as habilidades leitoras, a fim de obter maiores resultados no exame em discussão.

4.1.2 A inclusão do espanhol como língua estrangeira

Corroborando com a importância da língua espanhola, em 2010, o ENEM incluiu o idioma como uma das línguas estrangeiras, fato

que despertou o interesse também dos alunos em escolher esse idioma para estudar e realizar o exame.

Devido à importância do espanhol e sua implantação no ENEM, em 2009, houve a publicação da matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias para o ano de 2010, na qual a competência exigida era a de conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) como instrumento de acesso à informação e a outras culturas.

Segundo a matriz de referência para o ENEM (2009), as habilidades para a LEM eram/são:

H5-Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6-Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7-Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8-Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e Linguística (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM, 2009, p.2, grifo nosso).

Nesse contexto, percebe-se que as habilidades exigidas podem não ter sido trabalhadas na íntegra, devido à reduzida carga horária do componente espanhol e a distribuição do currículo dessa disciplina, além da falta de recursos da escola pública para propiciar uma aula com textos contextualizados para a matéria. Isso pode ter dificultado a obtenção do conhecimento das questões culturais, foco das habilidades, segundo a matriz de referência para a LEM.

Portanto, diante da importância pedagógica (acadêmica) e social do ENEM para o ensino público brasileiro, é necessária uma política educacional voltada ao resgate das habilidades em leitura, tanto na base (Educação Infantil) quanto no percurso do Ensino Básico, para melhor preparação dos alunos da rede pública para a seleção do ENEM. Fomentar um currículo para o ensino da língua espanhola que possibilite uma transformação na visão sobre a leitura na língua alvo, ensinando aos discentes estratégias apropriadas para entender o sentido dos textos: as implicaturas discursivas presentes nos enunciados das questões e os aspectos interculturais inseridos nos mesmos, a modo de exemplo.

5 Considerações Finais

A reconstrução dos sujeitos (professores e estudantes) envolvidos no processo de leitura não depende apenas da reflexão do professor, mas de uma política educacional favorável ao ensino, que diminua o baixo desempenho em leitura divulgado nos relatórios do SAEB, com políticas educacionais que contemplem as dificuldades de leitura e compreensão desde os anos iniciais, quando se formam os conhecimentos básicos. Assim, quando os alunos chegarem ao Ensino Médio, apresentarão diferentes estratégias leitoras consolidadas.

Compreende-se ainda que o problema de leitura está associado à forma como se objetiva a relação entre o Estado e a sociedade. A política educacional expressa a contradição da Política Pública Nacional; ao mesmo tempo em que esta cria ações para garantir a melhoria da qualidade no ensino público; na prática, reforça-se o problema ao construir um exame que não condiz diretamente com a realidade leitora do aluno da escola pública.

Outra consideração importante é a inclusão da língua estrangeira a partir de 2010 no ENEM. É inquestionável a importância que essa ação teve para os estudos da LA. Além de desfazer a ideia de que o vestibular é inalcançável, permitiu que os estudantes considerassem o idioma estrangeiro importante, já que no Brasil durante anos se difundiu a ideia de que LE é para aqueles que têm poder aquisitivo ou ganham bolsas de estudo. Em contrapartida, o ENEM também trouxe um problema para os estudantes da rede pública quanto à capacitação de professores e estudantes.

É necessário que sejam tomadas medidas preventivas, no intuito de fornecer uma base sólida nos anos iniciais através da concretização das competências e habilidades em leitura; e, no decorrer do Ensino Médio, preparar os alunos para exames como o ENEM.

Espera-se que este estudo sirva como incentivo para futuras pesquisas que estimulem a compreensão leitora dos alunos da rede pública brasileira e que argumentem sobre a relevância do ensino das estratégias para a leitura. Um leitor estratégico poderá ser um leitor competente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias -**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2013.

BRITO, Eliana Vianna (org). **PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua.** 7ª. ed. Barcelona: Grão. p. 193-256.2001.

CAPÍTULO III. O ASPECTO INTERACIONAL NO ESPAÇO DIGITAL: RECEPÇÃO, VAZIOS E CONTINGÊNCIA

Waldemar Duarte de Alencar Neto

1 Introdução

Partimos da premissa de que a recepção pressupõe o caráter dialógico da linguagem, uma vez que há uma interação estabelecida entre autor e leitor mediada pelo texto. Neste, há várias lacunas, vazios e silêncios, que funcionam como estratégias textuais de escrita com intuito de fazer com que o leitor reconstrua a significação daquilo que foi dito pelo autor.

Assim, no momento em que o autor imagina seu interlocutor ocorre uma representação de leitor que revela a atividade interativa e exige deste uma participação no funcionamento e na construção do sentido de um texto, porque ele é, também, um co-autor.

Os estudos sobre recepção podem se realizar sob diferentes enfoques teóricos. Este trabalho se apoia, especialmente, nos pressupostos de Iser (1979) acerca dos modos de contingência encontrados ou originados das interações humanas.

Neste trabalho, propomos investigar a relação texto-leitor como forma de interação social em postagens no *Twitter*, observando os modos de contingência presentes nas mensagens pela descrição dos *planos de conduta* entre os parceiros. As análises recaem sobre a seleção de alguns *tweets* que versam sobre os diversos conteúdos, opiniões e breves narrativas de pessoas em geral.

Inicialmente, definimos a relação texto-leitor, defendendo que o texto, para funcionar, precisa do outro. Na sequência, discorreremos sobre a interação na concepção de Bakhtin, Eco e Iser; descreveremos os modos de contingência, derivados da própria interação, na concepção de Iser, e definimos a metodologia de análise. Discutida a teoria, passamos para o resultado das nossas análises.

2 Texto e Leitor: Definindo Relações

Se pensarmos no modelo tradicional de representação da comunicação linguística, podemos distinguir dois polos: o polo da recepção e o da produção. No primeiro, encontramos aquele que vê/ouve, mediado pelo texto; no segundo polo, aquele que fala/escreve. Essa representação simboliza o ato de ler como uma atividade passiva e o ato de escrever como uma atividade produtiva.

Pensando na questão da leitura e afastando-se, um pouco, desse modelo tradicional, importante observar que esses polos são vistos não mais como independentes, visto que um pressupõe o outro na medida em que aquele que escreve pressupõe um leitor empírico (real) ou virtual. Daí a ideia de que o texto exige a presença do outro, ou como afirma Eco (1985, p. 55), “um texto quer que alguém o ajude a funcionar”.

Nesse sentido, a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor a ser mediado pelo texto. O autor é a instância discursiva que produz o texto atribuindo-lhe uma significação; tem em mente seus interlocutores, mas lhe escapa o controle do processo de leitura pelo leitor, que reconstrói o texto atribuindo-lhe uma significação própria.

Num contexto enunciativo, autor e leitor são designados entidades enunciativas. Conforme Valentim (1998, p. 32), “o enunciador, é aquele que produz uma forma linguística com significação, e, por outro lado, o co-enunciador, aquele que, pelo reconhecimento das formas linguísticas, reconstrói a sua significação”.

Entretanto, nessa relação entre texto-leitor, o leitor não consegue ter a certeza de que aquilo que está compreendendo é justo. Além disso, as relações texto-leitor podem não ter um fim específico e nem integradas em um contexto de ações. Nesse contexto, os interlocutores não estão, necessariamente, em sintonia, como ocorre com frequência no *Twitter* dada a sua dinâmica de funcionamento, e nem podem mutuamente se perguntar. Há a ausência da situação face a face, presente em outras formas de interação social (ISER, 1979, p. 87).

O fato de o receptor não partilhar da situação de enunciação do locutor, gera uma relação assimétrica entre esses dois pólos. Há, portanto, no texto, os vazios, segundo Iser (1979), que dão início à comunicação no processo de leitura. Esses vazios se constituem na

assimetria essencial entre texto e leitor e devem ser preenchidos pelo leitor.

Como afirma Brandão (1994, p. 86), “o texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em diferentes graus de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente”. E essas lacunas que aparecem no texto só serão preenchidas no ato da leitura pelo leitor.

Quando se depara com os espaços em branco no texto, o leitor aciona seu imaginário a fim de encontrar respostas e dar continuidade à relação texto-leitor. É através de uma operação que o leitor põe em funcionamento o texto. Ainda de acordo com a mesma autora, essa operação é “uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual” (BRANDÃO, 1994, p. 86).

Como vimos, a obra só se materializa na recepção. O locutor, frente a essa relação, situa-se entre dois movimentos segundo Maingueneau (*apud* BRANDÃO, 1994, 87): um “movimento de expansão, por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos; um movimento de filtragem, o locutor restringe essa proliferação, seleciona a interpretação pertinente”. Depreende-se, pela passagem, que o leitor oscila entre as possibilidades possíveis de sentido do texto e as restrições que o próprio locutor impõe sobre essas possibilidades, filtrando-as e direcionando o leitor para uma interpretação adequada.

Nesse contexto, parafraseando Iser (1979), o ato de ler é um processo que permite a consolidação da estrutura oscilante do texto, convertendo-a a um sentido específico. O leitor se depara com uma pluralidade de imagens, no texto, que constituem uma objetividade pluralizada de aspectos. Cabe a ele, diante de tantas imagens, detectá-las, a fim de obter uma concepção precisa do objeto.

Esse processo de recepção inicia-se antes do contato do leitor com a obra. A própria ação de produção de um texto já prevê a imagem do outro, confirmando que a interação leitor-texto se faz presente na gênese do texto.

Eco (1980, p. 56) afirma que “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa”. Ou seja, um texto bem formado revela uma preocupação, desde os primeiros momentos, com o seu recebedor.

No ato da leitura, então, aquele que lê possui referências de mundo, nas quais busca inserir o texto. Como consequência dessa inserção, a obra poderá ou não se aproximar dessas referências, dependendo das expectativas do leitor. O texto abre espaço, portanto, para que o leitor utilize sua imaginação criativa e acione o jogo presente no processo de recepção.

3 Algumas Considerações sobre *Interação*

Os primeiros postulados da teoria da informação rotulavam um transmissor na condição ativa da fala, um discurso a ser pronunciado e um receptor que escutava de forma passiva. Nesse esquema, o lado unívoco da mensagem estava garantido, assim como as posições opostas de transmissor e receptor no processo de comunicação. O ato comunicacional, portanto, era excluído de sua dimensão sócio-cultural.

Alguns autores, como Bakhtin, Umberto Eco, Iser, defendem uma interação entre “emissor” e “receptor” nas situações de comunicação, opondo-se à abordagem unilateral de elaboração e interpretação da mensagem. Na sequência, apresentamos, brevemente, essas abordagens.

Nesse contexto, destacamos, inicialmente, a proposta de Bakhtin (2003) centrada no dialogismo. O autor acredita que é no campo discursivo, entendido como a realização real e concreta da língua em diferentes situações comunicativas, que se dão as relações dialógicas. A noção de dialogismo é formulada, portanto, numa concepção que privilegia a língua em funcionamento. Essa categoria básica de estudo desse autor surge em contraposição à concepção de discurso de mão única, monológica, investigada pelos autores, essencialmente formalistas, que focavam seus estudos numa linguística da língua, numa perspectiva de sistema interno.

As relações dialógicas, além de serem constitutivas de qualquer discurso, são responsáveis pela construção de sentido de todo enunciado. Segundo Bakhtin (2003), as relações dialógicas estão presentes mesmo na palavra mais isolada, se nesta ecoa a voz do outro, nos estilos de linguagem, nos dialetos sociais, enfim, na própria enunciação como um todo.

Bakhtin (2002, p. 46) afirma que:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. (BAKHTIN, 2002, p. 46).

Depreendemos que Bakhtin faz uma escolha por conceitos semióticos e concretos, voltados para a interação real. Não interessa a ele o formalismo ou a abstração, mas sim os fenômenos reais da linguagem e como explicar o todo real da comunicação verbal e a multiplicidade de usos da língua, numa perspectiva sócio-histórica, materializada na forma de enunciados complexos – orais e escritos.

A compreensão do signo se dá a partir de um consenso estabelecido pelos indivíduos no decorrer de um processo de interação comunicacional que acontece nas práticas sociais. O texto se constitui numa instância dialógica que admite reciprocidades e num espaço onde o repertório semântico do locutor e do receptor se cruzam, polifonicamente, gerando significados que se renovam a cada interpretação.

Outro autor a tratar da interação é Umberto Eco. Ele aproxima da teoria da linguagem a discussão em torno dos fatos comunicacionais, ou seja, todos os fenômenos culturais podem ser entendidos como sistemas de signos, e como tais, fenômenos de comunicação.

Para Eco (1980), o receptor é um verdadeiro colaborador do texto, gerador de uma ação investigativa de decodificação e compreensão da estrutura de composição dos elementos da mensagem. O receptor é visto, portanto, como um co-autor da obra.

O receptor, em cena, se esforça, diante da própria estrutura da mensagem, para desvendar como essa mensagem foi feita. Dessa forma, a mensagem se apresentaria repleta de significados, chamando a atenção do receptor para a sua originalidade e diversidade.

Encerrando esse percurso, adentramos na teoria de Wolfgang Iser (1979) que confirma a existência de uma assimetria fundamental entre o texto e o leitor. O texto está repleto de espaços vazios, de intervalos a serem preenchidos e cabe ao leitor a iniciativa de interpretação desses espaços.

Estes vazios funcionam, segundo Iser (1979, p. 71), como um “comutador central de interação do texto com o leitor, regulando a atividade de representação do leitor, seguindo as condições postas pelo

texto”. O leitor não é, portanto, alguém que se encontra na passividade, visto que ele é um co-enunciador capaz de reconstruir a significação do texto, daí o estabelecimento (tácito) de uma relação entre leitor e autor mediado pelo texto.

Para Iser, produtor e receptor se encontram em situação de tensão dialética, em razão da teoria da recepção que supõe uma relação dialética entre a sociedade e a arte, e de interação subjetiva. Tem-se, portanto, de um lado desse processo interacional, o efeito provocado pela produção, com todas as referências contextuais de um tempo histórico e, de outro, o efeito de uma recepção atualizada pela presença de um sujeito.

4 Os Modos de Contingência na Interação Humana

Iser (1979, p. 84) esboça, na teoria da interação, os modos de contingência encontrados ou originados das interações humanas, como base nas exposições de Edward E. Jones e Harold B. Gerard. Essa tipificação, segundo Iser, revela que há, em toda interação, uma imprevisibilidade passível de se converter na condição constitutiva e diferencial do processo de interações entre os parceiros.

O autor enumera os seguintes tipos: pseudocontingência, contingência assimétrica, contingência reativa e contingência recíproca.

Na pseudocontingência, a contingência se anula em decorrência do perfeito *plano de conduta* que se estabelece entre os parceiros. Assim Iser descreve esse tipo:

A pseudocontingência domina quando cada parceiro conhece tão bem o plano de conduta do outro que tanto as réplicas, quanto suas conseqüências podem ser perfeitamente previstas, de que resulta uma conduta de papéis semelhante a uma peça bem encenada. (ISER, 1979, p. 84).

Na contingência assimétrica, o parceiro A renuncia ao seu *plano de conduta* e segue a estratégia de conduta do parceiro B. Nas palavras de Iser (1979, p. 84), essa contingência domina “quando o parceiro A renuncia à atualização do seu próprio ‘plano de conduta’ e segue sem resistência o parceiro B. Adapta-se e é ocupado pela estratégia de conduta de B”.

Numa outra situação, quando o *plano de conduta* de um e de outro é encoberto pela reação momentânea respectiva. Nesse caso, tem-se a contingência reativa. De acordo com Iser (1979, p. 84),

A contingência reativa domina quando os planos de conduta respectivos dos parceiros são continuamente encobertos pela reação momentânea ao que acaba de ser feito ou dito. A contingência torna-se dominante neste esquema de reação orientada pelo momento e impede as tentativas dos parceiros de expressar seus 'planos de conduta'. (ISER, 1979, p. 84).

Na contingência recíproca, predomina o esforço para orientar tanto o plano de conduta quanto as reações dos respectivos interlocutores. Decorrem disso duas conseqüências: “a interação pode levar ao triunfo da criatividade social, em que cada um é enriquecido pelo outro”, ou pode resultar numa “hostilidade mútua e crescente, com que ninguém se beneficia”. (ISER, 1979, p. 84).

A contingência deriva da própria interação e, juntamente com os graus de assimetria e os vazios, constituem a base da relação texto e leitor. Isso se confirma em Iser (1979, p. 88): “os graus de indeterminação da assimetria, da contingência e do nonada (*no-thing*) são, portanto, as formas diferentes de um vazio constitutivo, através do qual se estabelecem as relações de interação”.

5 Metodologia de Análise

É inegável a complexidade da tarefa de se definir os gêneros digitais. Sabemos, antes de tudo, que o surgimento deles é recente, mas a quantidade destes é expansiva assim como os gêneros textuais e discursivos, senão mais. E com base nessa velocidade em que os gêneros eletrônicos são reformulados, algumas características se firmam: a efemeridade, a volatilidade e a instabilidade de tais gêneros.

As interações constituídas na internet fazem, a todo o momento, surgir textos com propósitos diferenciados porque muitas vezes resultam da imbricação de outros gêneros. E muito embora os gêneros digitais, por vezes, sejam configurados como versões atualizadas de gêneros discursivos tradicionais, é importante lembrar que o suporte pode alterar o propósito comunicativo, o estilo e a composição daqueles primeiros, ainda que as semelhanças entre ambos transpareçam em certos pontos.

Segundo Marcuschi (2002), a criação dos gêneros, no contexto cibernético, dá-se pelo uso da tecnologia e por sua interferência nas atividades de comunicação. Aqui, vemos o autor aproximar-se de Bakhtin (2003) e de Bronckart (1997), pois é a recorrência do evento comunicativo em diferentes esferas sociais, por meio da linguagem, que fazem surgir os gêneros textuais.

Em se tratando do *Twitter*, este pode ser definido como uma espécie de microblog, com características similares ao já conhecido suporte digital Blog, rede social de relacionamentos disponível na Internet, mas com certas particularidades, a começar, por exemplo, pelo espaço de apenas 140 caracteres para a produção da mensagem. Para Castro (2012, p. 28), “existe uma multiplicidade de relações entre os indivíduos que o compõe, havendo então muitos níveis de ligação social entre eles, da mais distante para a mais próxima”, o que atesta, para esse autor, “o caráter líquido e volátil da prática discursiva nesse serviço de *microblogagem*”.

Analisamos, neste artigo, os chamados *tweets*, ou seja, as mensagens enviadas aos leitores, sejam aqueles designados como *following* (aqueles seguidos pelo autor da mensagem) ou os *followers* (os seguidores do autor da mensagem). Seleccionamos algumas mensagens e analisamos, então, o aspecto da interatividade proporcionada pelos espaços virtuais, mais especificamente, pelo *Twitter*.

6 O Olhar Sobre os Dados

Quando o assunto é interação no ambiente cibernético temos a concepção da comunicação *um – todos*, ou seja, por ser um espaço aberto, de livre acesso, não é possível resumir o ato comunicativo de um autor que escreve para um único leitor, mas de um locutor que escreve para vários leitores.

O locutor produz o enunciado visando a aceitação, a adesão, a assimilação por parte do seu interlocutor, logo as modulações acontecem naturalmente. É como se o autor ajustasse seu discurso àquilo que possivelmente agrade aos leitores, mesmo quando quer apenas informar ou anunciar, ou até divergir. Nesse contexto, notamos que, mesmo em espaço cibernético, certas estratégias e comportamentos linguísticos são preservados.

Os locutores têm liberdade para expor suas opiniões, estados de espírito, seu cotidiano, campanhas, entre muitas outras ações.

A cada mensagem, ou seja, forma linguística com significado, que é enviada pelo autor, o leitor reconstrói a significação. Este se esforça para compreender aquilo que recebe, mas pelos espaços em branco no texto e, em algumas situações, por não ter a certeza daquilo que compreende, um vazio é instaurado, e cabe ao leitor contornar suas estratégias de interpretação a fim de encontrar respostas e dar continuidade à sua relação com o texto.

No enunciado abaixo, por exemplo, há um efeito de sentido interno ao texto:

(1) Invertendo a pergunta: não o que você quer, mas o que você me daria de Páscoa? rs Sem respostas pesadas. (M. S.)

O leitor é invocado, ou seja, o autor se dirige explicitamente a seus interlocutores e o responsabiliza pelo funcionamento do texto. O leitor é, ainda, orientado a ter uma interpretação pertinente, na direção do pensamento do locutor.

Em

(2) “Divagar e sempre.” (Millôr Fernandes) ... (L.B.)

a autora optou por fazer uma citação de um famoso escritor que explora um trocadilho. Essa é, também, a intenção da autora, qual seja, a de marcar o momento da enunciação com uma expressão que exige reflexão. A locutora permite, nesse *tweet*, que os sentidos se proliferem, mas ao mesmo tempo, direciona o leitor para um caminho específico, para a interpretação que considera mais adequada.

Isso é constatado em:

(3) É divagar com i mesmo... a beleza da frase está aí :) Divagar vem de divagação... aí a ironia pelo duplo sentido da citação... (L.B.)

Na construção

(4) Pra todos que, como eu, já sofreram de bullying ou assédio moral: <http://migre.me/vLAl> [minha matéria na Revista da Cultura] (R.C.)

o enunciador tenta se aproximar dos seus interlocutores compartilhando um assunto pessoal que possivelmente lhes seja comum. Os leitores recebem o texto de forma curiosa e, no primeiro instante, aderem à ideia de assimilar o pensamento do autor. Ao mesmo tempo em que este aposta nessa aproximação, determina, também, um distanciamento, uma vez que o autor assina a própria matéria que sugere para a leitura, impondo aí sua voz, suas opiniões.

Vemos nesse *tweet* uma instância que implica na caracterização social de um certo tipo de receptor, ou seja, o locutor, a partir das antecipações que determinam o conjunto da enunciação, pode prever o tipo de público que vai ter.

Interessante observarmos em

(5) RT @silva_marina: A reforma política n deve ser feita p colocar os políticos acima da lei, mas p colocar a política nos trilhos da Justiça. (L.N.)

(6) Concordo! RT @FalaSerioXuxu: @Lnagle2 admiração enorme pelo @andretrig! Combativo, correto, idealista. E belo! (G.P.)

que, quando o autor *retwitta* (RT), reproduz uma mensagem que é do seu interlocutor, ou para concordar ou discordar daquilo que foi dito. Nos casos (5) e (6), o locutor resgata a fala do leitor e o endossa, se mostrando completamente de acordo com o que ele expressa.

Aqui parece haver, considerando os modos de contingência descritos anteriormente, uma contingência assimétrica, posto que um parceiro, na relação texto-leitor, parece seguir, sem resistência, o *plano de conduta* do outro.

Vejam os a construção (7):

(7) Eu fico impressionada... rs... Eu cito um filme que fala de GRANDE FORTUNA, explico, dou exemplo e ainda tem gente q enxerga BBB!!!

Os *planos de conduta* aqui não são expressos pelos parceiros. As reações momentâneas – do leitor que desviou a compreensão do texto e da autora pelo que foi dito como consequência desse desvio de compreensão pelo leitor – encobriram seus planos de conduta.

Isso caracteriza a contingência reativa, em que a reação momentânea toma conta da relação texto-leitor e os *planos de conduta* dos parceiros acabam não se configurando pelo que acabou de ser dito.

Em (8),

(8) @LarissaBortoni Segundo o Chico Buarque, o mundo gosta de jogar pedra na Geni. (S.B.)

O enunciador se reporta, diretamente, a um leitor (possibilidade prevista no *Twitter*). A citação de Chico Buarque encapsula um conteúdo que favorece a construção de sentidos. Nessa direção, a contingência parece se anular.

No momento em que o locutor construiu o enunciado (8), ele já previu a imagem do outro, confirmando que na própria origem do texto o aspecto interacional está presente. O destinatário se torna, por isso, condição indispensável para o funcionamento do texto, pela sua potencialidade significativa.

(9) Quem tem medo da ficha limpa? (S.B.)

(10) Quando é que o Brasil vai colocar a segurança dos cidadãos como uma prioridade? (S.B.)

(11) O Papa vai se confessar e pedir perdão por ter acobertado pedófilos? (S.B.)

Percebemos, a exemplo dos *tweets* (9), (10) e (11), que o leitor situa-se num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos recursos que organizam o texto.

Um texto, oscilando entre esses dois polos, ao mesmo tempo que deixa ao leitor a iniciativa interpretativa, paradoxalmente, utiliza-se estratégias com uma margem suficiente de univocidade (BRANDÃO, 1994). Através dos questionamentos, o autor chama o leitor para o diálogo e o faz, assim, co-autor responsável, também, pela interação texto-leitor.

Vejam os outros enunciados.

(12) Liguei pra reclamar da folha. Resposta da empresa: podemos mandar seu jornal de hoje em OITO DIAS pelo correio. Eficiente, não? (L.N.)

Nessa construção a locutora narra, brevemente, um fato ocorrido com ela e com isso ela sugere ao leitor que a apoie. Ela compartilha com o receptor sua indignação pelo serviço mal prestado, enquanto consumidora. E como ela imagina seus interlocutores também enquanto consumidores, acredita na adesão de todos ao seu pensamento. Nesse contexto, cada um será “enriquecido” pelo outro em relação à mesma causa exposta, caracterizando a contingência recíproca, que orienta tanto o *plano de conduta* quanto as reações dos respectivos participantes.

(13) Não tenho tanta certeza... // @gabrielborges05 @gloriafperez
“Deus só coloca nas nossas costas os pesos que conseguimos suportar” (G.P.)

Em (13), também temos um caso que parece recair no modo de contingência recíproca, mas, nesse caso, há uma não aceitação da locutora em relação ao que foi exposto pelo seu interlocutor; portanto, ninguém se beneficia. Há uma oposição declarada que abre espaço para a contingência.

7 Considerações Finais

O leitor, como vimos na dinâmica do *Twitter*, não é um mero objeto no texto. Ele reconstrói a significação de um texto por meio de um conjunto de operações e estratégias próprias.

Há uma interação entre leitor e autor mediada pelo texto. Nesse processo, como consequência, há um efeito que é provocado por aquilo que se produz e o efeito de uma recepção configurado pela presença do sujeito - que recebe - no enunciado.

O que é essencial ao processo de interação texto-leitor é a assimetria existente entre os atores sociais. É a presença de espaços em branco, no texto, que faz com que o leitor preencha essas lacunas e dê continuidade a essa relação, posto que é ele quem põe o texto em funcionamento.

Constituem, portanto, a base da relação texto-leitor alguns fatores que derivam da própria interação, como a contingência, tipificada nesse trabalho; os graus de assimetria e os vazios. No *Twitter*, o autor se vale de poucos caracteres em cada mensagem e dialoga com seus interlocutores e os transforma em co-autores, responsáveis, inclusive, pela construção do sentido do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). São Paulo: Cortez. 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **O leitor: co-enunciador do texto**. Polifonia, nº 01, Cuiabá: Ed. UFMT, 1994, p. 85-90.

BRONCKART. Jean – Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC. (1997) 1999.

CASTRO, Bruno Diego de Resende. **Apropriações Institucionais do Twitter: uma análise sociorrética dos perfis de universidade piauienses**. 2012. 242 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ECO, Humberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. O primeiro pós-saussuriano: Charles Bally. *In: Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *IN: LIMA, Luiz Costa (org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, tradução e introdução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais e Ensino** (organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

VALETIM, Helena Topa. **Predicação de existência e operações enunciativas**. Lisboa: Colibri, 1998.

CAPÍTULO IV. O USO DE GRUPO FECHADO NO FACEBOOK PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Franklin Oliveira Silva

1 Introdução

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. (Camões)

Ninguém escapa às mudanças proporcionadas pelo tempo. Nossa sociedade é um bom exemplo disso: além de mudarmos a nossa forma de organização ao longo dos anos, mudamos também nossa forma de pensar o mundo e de expressá-lo em textos.

Qual professor já não notou que a velha “fórmula” de ler e escrever já não funciona mais em sala de aula? A cada dia constata-se uma maior dificuldade em se promover boas aulas de leitura e escrita pois em meio às mudanças da sociedade, surgiu uma nova forma de comunicação que tem atraído e distraído nossos alunos enquanto muitos docentes se esforçam em “*manter aquela velha opinião formada sobre tudo*”. A “*metamorfose ambulante*” profetizada na música de Raul Seixas tem vários nomes, mas aqui vamos tratar apenas de um deles: os textos nos ambientes virtuais. É fato que nos comunicamos de uma forma diferente há alguns anos e, há pelo menos duas décadas, falar, ler, ouvir e escrever com influências dos hipertextos reforça uma necessidade de mudança também na escola. Diante dessa nova realidade que nos rodeia e se afirma cada vez mais rápida e influente, precisamos reformular nossos métodos com uma mente mais aberta e experimental. Não estamos falando de uma postura passiva e ingenuamente consumidora de informações veiculadas nas novas mídias, mas de um perfil de pesquisadores frente às novas formas de comunicação que tanto atraem nossos alunos e toda a sociedade.

Começemos a mudar nosso pensamento sobre a maior queixa de pais e professores em relação aos alunos: a de que eles não leem o suficiente ou sequer leem. Outro desafio que merece reflexão:

competir em sala de aula com o celular e as várias tecnologias reunidas neste aparelho, resultado da chamada convergência tecnológica. Na verdade, esse cenário preocupante deveria ser encarado por outro olhar. Dizer que os alunos não leem e que os aparelhos de telefonia móvel conectados à internet atrapalham o ensino é também atestar a não adaptação da escola a esta geração que faz parte de uma sociedade há muito evoluída em quase todas as esferas.

Amaral (2003, p. 31) já nos alertava ao afirmar que “a linguagem adotada no mundo virtual requer habilidades de escrita rápida para esta geração net, o que cria uma solução intermediária de comunicação, provocando muita preocupação aos estudiosos”. Se o professor de língua torna-se portanto um pesquisador e toma como objeto de estudo as dificuldades de escrita e as habilidades desenvolvidas por seu aluno no ambiente virtual, poderá mais facilmente compreender esse fenômeno e planejar uma nova rota para não remar contra essa nova onda que bate em nossas salas de aula. Aspectos como a multimodalidade, as semioses envolvidas na (re)construção dos sentidos do texto virtual devem ser, por exemplo, o ponto para o qual devemos dirigir nossa atenção para assim reformular nosso discurso de que os alunos não leem ou não escrevem.

A mudança sobre como deve ser considerado o texto como objeto de estudo tem como ciência basilar a Linguística Textual. Atualmente, os pesquisadores desta área tem considerado a noção de texto relacionada à de ação, interação. O texto, então, é tomado como um evento, um local no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentido dos textos. Não é, portanto, limitado a uma representação ou a uma codificação de ideias. Pelo contrário, é resultado de uma ação linguística que ultrapassa os limites do cotexto, pois ativa, de forma contextualizada, estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos para concretizar uma negociação de sentidos entre os interlocutores.

Koch reforça essa ideia de texto como lugar de interação quando diz que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (grifos da autora) (KOCH, 2004, p. 32-33).

É importante considerarmos além das condições de produção de um texto, os objetivos de leitura do leitor pois a leitura e a produção de sentido dependerão do que o leitor quer do (com o) texto. Esses objetivos determinarão as estratégias de leitura que orientarão o progresso discursivo que o leitor irá imprimir no seu ato de leitura.

Considerando esta noção de texto e de leitura, podemos afirmar que os alunos, mesmo lendo textos que circulam nas redes sociais, em aplicativos como Whatsapp etc., fazem leituras e são corresponsáveis pelos sentidos desses textos disponíveis no ambiente virtual. O exercício de compreensão e interpretação desses textos só são possíveis, muitas vezes, por causa do reconhecimento dos gêneros textuais e de seus parâmetros. Os leitores, munidos de modelos e de suas previsões quanto às estratégias textuais discursivas recorrentes em cada gênero textual, produzem e leem melhor, embora, muitas vezes, não se trate de material utilizado pelos professores e orientados pelo currículo escolar.

A própria dissertação escolar – gênero utilizado até hoje para avaliação de candidatos ao ensino superior – apesar de ser explorada nas aulas de produção de texto do ensino médio, parece desconhecida dos alunos por ser um gênero presente apenas em situações artificiais de sala de aula, com o propósito de preparar o aluno para o grande dia em que ele irá reproduzir esse gênero de forma “competente” em troca de sua não exclusão do vestibular.

Os alunos necessitam na verdade de situações reais de leitura e escrita em que os usuários da língua devem demonstrar seu domínio

das estratégias de textualização e produção de gêneros com os quais ele interage sócio, histórico e culturalmente.

Os tempos mudaram, as vontades também. Docentes e discentes presenciam um momento em que gêneros emergem principalmente no ambiente virtual e tomam conta dos vários domínios da sociedade mesmo que não oficialmente quando, por exemplo, formas e funções típicas de gêneros carregados de hipertextualidade são imitadas em gêneros veiculados em suportes de meio físico, não apenas virtuais. As redes sociais devem portanto ser consideradas como local de pesquisa, reflexão, em sala de aula, pois:

Em primeiro lugar, elas são o habitat dos nossos alunos - eles já estão lá. [...] têm um potencial incrível para gerar interação, que é um dos nossos desejos principais em educação. Além disso, precisamos formar alunos para trabalhar em grupos e em redes, então nada mais adequado do que já fazer isso de uma maneira autêntica. (MATTAR, 2012, p.1)

Considerando todos esses aspectos, nossa proposta aqui é refletir nos tópicos seguintes sobre o uso de um grupo fechado no facebook para o ensino de língua portuguesa.

2 A Emergência de Novos Gêneros e o Novo Jeito de Ler e Escrever

Tanto no ambiente virtual como fora dele surgirem a todo o momento novos gêneros textuais e os já existentes sofrerem constantemente mutações, o que resulta em diferentes formas de construção de sentido. Marcuschi e Xavier (2004), Cavalcante (2013), Lima-Neto (2014), e Bartton e Lee (2015), reconhecem que em seus trabalhos a necessidade de se estudar os fenômenos linguísticos online. As presenças constantes do internetês (como abreviações, o não uso ou o uso exagerado de pontuação) e a utilização de elementos não verbais (como os emoticons, memes, fotos, vídeos e entre outros) ressaltam a hibridação e a multimodalidade dos gêneros virtuais.

No mundo online os gêneros textuais passam por grandes transformações em sua forma e função e é por isso que eles são conhecidos como gêneros emergentes. Lima-Neto (2014, p. 286) afirma

que os gêneros emergentes são os diversos estágios pelo qual passam os gêneros textuais e as transformações ocorridas neles causada pelos seus usuários.

Atualmente, as Redes Sociais da Internet (RSI) - consideradas como um local de encontro e de compartilhamento de ideias e conhecimentos entre pessoas que possuam relações e ideologias em comuns – revelam com as interações entre seus usuários, diversas formas de linguagens unindo recursos e ferramentas que próprias do suporte virtual, como a utilização de ferramentas online, hiperlinks, imagens, emoticons, vídeos, textos e entre outros que resultam em fenômenos de multimodalidade e de intertextualidade dos textos. Barton e Lee (2015) afirmam sobre isso que:

À medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito online, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades. Em primeiro lugar, a materialidade do texto mudou. [...] Textos *online* não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referência fixos. Em vez disso, são mais fluidos do que os textos impressos, e as mudanças são constantes. E muitas pessoas podem contribuir pra essa mudança. (BARTON; LEE, 2015, p. 42-43)

Com as transformações sofridas na linguagem escrita no meio virtual podemos perceber a presença de textos cada vez mais multimodais. Sabe-se que os textos multimodais não são recentes na sociedade e têm como função dinamizar o texto, unindo a escrita com outras linguagens. O domínio que grande parte dos usuários das redes sociais tem sobre esses aspectos revela uma evolução da própria web 3.0 que possibilita ao usuário criar conteúdo, compartilhar e modificar de forma colaborativa em textos veiculados no ambiente virtual.

quando se trata de multimodalidades na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor e o layout e a fonte. (BARTON; LEE, 2015, p.47)

A utilização de recursos semióticos, como emoticons, links e hiperlinks, e o usos de mídias unidos à escrita trazem uma nova realidade para os estudos linguísticos. Muitos estudiosos afirmam que a linguagem online afeta diretamente na escrita *offline*, (MARCUSCHI, 2004, p. 15). A nossa sociedade está cada vez mais textualizada, ou seja, estamos a cada dia utilizando ainda mais a escrita, e as atividades *onlines* são refletidas em ambientes não virtuais. Marcuschi afirma ainda que “o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal.” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). Assim podemos compreender que um texto veiculado no ambiente virtual ou físico vai muito além apenas da escrita, visto que as composições dos recursos não linguísticos também contribuem para uma construção de sentido.

Outra questão a ser considerada nos gêneros digitais é a leitura linear e não linear, reforçada pelas hipertextualidades presentes nesses tipos de texto. Xavier (2004, p. 171) define o hipertexto como:

[...] uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital. É assim o Hipertexto. (XAVIER, 2004, p.171)

Ou seja, a amálgama de várias formas de linguagem, entre outras características da hipertextualidade modifica a forma como o leitor acessa as informações nos textos virtuais e, assim, muda também o seu modo de leitura, constituindo o que os autores chamam de não linearidade. Sobre isso, Seibert (2012) diz que:

A hipertextualidade se constitui através de textos formados por hipertextos, [...], tem por característica básica apresentar o texto de forma não linear, ou seja, cada leitor pode seguir por um caminho diferente, pois o texto é constituído por diversos hiperlinks, que faz com que o leitor possa navegar por mundos diversos, aumentando as suas informações. Este

sistema global de informação pode incluir não só texto, mas também imagem, animação, vídeo, som, etc., falando-se neste caso de hipermídia. (SEIBERT, 2012, p 81)

A união entre o verbal e o não verbal possibilita ao leitor (e até o provoca) a decidir por onde ele deve começar a ler um determinado texto, porém a hipertextualidade exigirá um poder de compreensão e atenção maior, uma vez que várias abas serão abertas (em se tratando de hipertextualidade no meio virtual). Xavier (2004) afirma que ler um hipertexto é um ato de inteligência, e assim também pode ser considerado aquele produz um hipertexto, pois será exigido dele uma criatividade maior, para que possa elaborar textos sem o comprometimento de apenas uma ordem linear de leitura de conteúdos.

Essas observações nos levaram a investigar o ensino de língua portuguesa em sala de aula para pensar sobre novas propostas de ensino, especialmente para o ensino médio, propostas essas relacionadas aos novos modos de comunicação em redes sociais e aplicativos de mensagens de texto conhecidos e amplamente utilizados pelos alunos. A ideia é motivar a leitura e a escrita com gêneros realmente utilizados socialmente, focalizando o ambiente virtual, e refletindo sobre a língua materna nessas interações. A seguir, apresentamos nossa experiência.

3 Projeto Curtindo o Cortiço

A experiência foi realizada em um projeto de Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROP) da Universidade Estadual do Piauí no segundo semestre do ano de 2015.

Durante a execução do projeto, Professor orientador e bolsista contaram com a colaboração da professora regente que se envolveu de forma positiva com os trabalhos, acompanhando em todos os momentos e incentivando os alunos a participarem de todas as etapas.

Sobre os procedimentos metodológicos, inicialmente foram selecionados os alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio e para não mudar o planejamento da professora regente, a bolsista

conferiu quais temáticas e gêneros eram abordados naquele momento em sala de aula. Constatamos, dessa forma, que o conteúdo explorado era a obra literária *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e o Naturalismo.

O projeto foi então desenvolvido em forma de sequência didática. Inicialmente, foram apresentados os passos e objetivos da atividade e organizado um cronograma para que todos tivessem acesso às fases de execução das atividades e pudessem participar de forma colaborativa, dando sugestões e preparando-se para cada etapa.

A professora regente apresentou à bolsista as dificuldades de estimular a leitura de obras da literatura já previstas no planejamento anual, especialmente por ter que competir, muitas vezes, com a desinteresse pela leitura ou até mesmo pela dificuldade de compreensão dos textos por parte dos alunos. Essa queixa confirma nossa hipótese de que os alunos estão mais interessados em textos que circulam no ambiente virtual, em redes sociais e aplicativos de mensagens de texto.

Constatadas as primeiras dificuldades, o projeto foi iniciado com leituras e discussões sobre a obra em sala de aula. Em seguida, abordamos as vantagens e desvantagens da internet, especialmente das mudanças provocadas pelas redes sociais e aplicativos. Os alunos foram motivados a expressar suas opiniões sobre as temáticas abordadas e depois registrar tudo para as próximas etapas.

Depois, foi discutida a questão dos perfis fakes nas redes sociais pois uma das tarefas da sequência envolvia essa discussão. Esse debate serviu para que eles executassem os comandos seguintes, orientados em sala de aula. Como tarefa, eles deveriam inicialmente criar um perfil fake no facebook com o objetivo de reproduzir o que seria o perfil de um personagem da obra *O Cortiço* dentro do facebook, em um grupo fechado criado pela bolsista Pibic.

Discussão sobre produção de perfis no facebook.



Foto: arquivo pessoal do autor

Após a criação do grupo fechado O Cortiço, na rede social facebook, os alunos foram adicionados com os perfis criados por eles com base nas características de cada personagem escolhido e no enredo da obra. Em seguida, eles foram orientados a retextualizar algumas cenas do livro a partir das interações com o uso de todos os recursos permitidos pelo facebook. As interações eram acompanhadas por todos (com a projeção de um Datashow) do conteúdo criado no grupo fechado. Os professores e a bolsista intercalavam a produção da retextualização com perguntas sobre os personagens, sobre o enredo, de forma a estimular a retextualização no ambiente virtual com o máximo de elementos linguísticos e não linguísticos possíveis.

Durante o processo, os alunos pesquisaram e escolheram imagens para definir o perfil de cada personagem, utilizaram recursos como emoticons, criação de eventos, vídeos, hiperlinks, enfim, ferramentas disponíveis e comumente utilizadas na interação em redes sociais. Eles interagiram entre si, de forma monitorada, uma vez que todo o progresso das atividades era acompanhado por todos na projeção com uso do Datashow. A retextualização passou por autoavaliação, correção coletiva de postagens, observação dos recursos linguísticos e não linguísticos utilizados na construção dos textos do grupo. A aprendizagem pôde ser constatada pela compreensão da obra revelada nas postagens no grupo fechado. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Exemplo 1:

Interação entre os perfis fakes da obra O Cortiço, em um grupo fechado.

The image shows a screenshot of a Facebook group post. The post is from a profile named "Rita O Cortiço" and is dated "15 de julho". The text of the post reads: "Firmo O Cortiço nao vai dar para a gente sair hj. hj eu quero fazer uma roda de samba no cortiço. vc quer participar Jeronimo Cortiço?". Below the post, there are buttons for "Curtir" (Like) and "Comentar" (Comment). A notification bar indicates "Você e outras 4 pessoas curtiram isso." and "Visualizado por 9". Below the post, there is a list of comments from other profiles, including "Bertoleza O Cortiço", "Miranda O Cortiço", and "João Romão O Cortiço". One comment from "Rita O Cortiço" features a cartoon dog holding a pink heart. The comments are dated "15 de julho às 16:23" through "16:25".

(Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/100955750249946/>. Acesso em 26 de março de 2016.)

No exemplo 1 é interessante notar: a linguagem do internetês tipicamente utilizada nas redes sociais, os hiperlinks marcados nos nomes dos personagens citados nas interações, a imagem em movimento de um cachorrinho com um coração saltando do peito, a ferramenta curtir e a contagem do número de visualizações. Essas peculiaridades foram devidamente discutidas em suas formas e funções dentro do facebook, além de sua presença em outros ambientes virtuais.

Quanto ao uso da língua, a informalidade do internetês foi destacada com um debate sobre o controle da formalidade e a informalidade em espaços diferentes de interação. Essa habilidade deve ser dominada por todos os usuários da língua, não apenas no uso da linguagem em ambientes virtuais, mas também em situações de uso da língua em gêneros textuais com suportes físicos, reais.

A não linearidade na leitura dos textos produzidos também foi discutida. Se observarmos novamente as interações no exemplo 1, perceberemos que os leitores podem decidir por onde começar a leitura de um texto construído coletivamente. Aquele que posta a mensagem pode, por exemplo, iniciar a leitura conferindo a contagem de curtidas e de visualizações, ou seguir lendo as postagens na ordem vertical, de cima para baixo. Pode ainda começar a ler as postagens aleatoriamente, sem seguir uma sequência “tradicional” de leitura. Esse novo parâmetro de leitura estimula a abertura de novas abas, desconstruindo a linearidade já conhecida nas práticas de leitura e produção de texto. Vejamos nos exemplos a seguir outros recursos utilizados na retextualização de O Cortiço:

Exemplo 2

Recursos Linguísticos e não linguísticos utilizados no grupo fechado O Cortiço



(Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/100955750249946/>. Acesso em 26 de março de 2016)

No exemplo 2 temos duas imagens que representam outras formas de interação comuns no facebook. Na imagem da esquerda,

observamos o “status de relacionamento” criado pelos alunos para reproduzir e confirmar o relacionamento entre alguns dos personagens da obra. A bandeira com uma estrela, localizada no canto superior direito desta imagem revela a escolha desta postagem como favorita, posicionando-a no topo da linha do tempo deste personagem.

Na imagem da direita, analisamos a criação de um convite virtual para evento. Nele discutimos com os alunos a evolução do gênero convite, anteriormente usado apenas em ambientes reais, suportes físicos, e agora também em ambientes virtuais como é o caso do facebook. Refletimos sobre as semelhanças e as diferenças entre os dois tipos de gênero convite, seus recursos, alcance, propósitos comunicativos, etc. Os alunos apontaram o recurso de registro do comparecimento, localizado no canto inferior direito da imagem. Com esse recurso, é possível prever a quantidade de participantes do evento planejado.

Desta forma, finalizamos a sequência didática com uma produção final sobre o uso de novas tecnologias no ensino, além de um registro das interações realizadas no grupo fechado com fins didáticos de reflexão sobre o uso de recursos linguísticos e não linguísticos nas postagens de facebook.

4 Considerações Finais

As discussões instauradas em nossa pesquisa tiveram como aporte os conceitos de texto, gêneros textuais, hipertextualidade e práticas languageiras em ambientes virtuais. Nessa teia de temas, compreendemos que as práticas de leitura e produção de textos na escola devem contemplar práticas múltiplas, diversas linguagens e mídias, observando as práticas dos próprios alunos para direcioná-los a uma reflexão sobre os usos reais da língua.

Dessa forma, tais mudanças aplicadas no ambiente educacional poderão contribuir para o estímulo da leitura e da produção de textos reais, formação de leitores conscientes das práticas de textualização e cidadãos habilitados para práticas sociais dentro e fora da escola.

Outro aspecto a ser observado é o interesse não só do aluno, mas do professor que deseja mudar suas práticas, conhecer novas estratégias motivadoras e assim transformar sua maneira de refletir, de planejar as aulas, sem exclusão das novas tecnologias no ensino.

Percebemos que essa atitude é fundamental para melhor aperfeiçoar as práticas educacionais e o trabalho do professor, exigências cada vez mais necessárias à educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sérgio Ferreira. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **A Leitura nos Oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. Editora Parábola: São Paulo. 1 ed. 2015.

KOCH, Ingedore V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA-NETO, Vicente de. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. Tese de Doutorado. UFC: Fortaleza. 2014.

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

MATTAR, João. **O uso das redes sociais na educação**. 1 de março de 2012. Disponível em <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=5487>>. Acesso em 26 de março de 2016.

SEIBERT, M. G. S. S.. Hipertexto e formação de professores: dificuldades e perspectivas. **Revista C@LEA**, v. 1, p. 73-89, 2012.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: XAVIER, A.C.; MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. (p. 170-180).

CAPÍTULO V. CLASIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE INFINITIVO EN ESPAÑOL

*Yemán Omar Zapata Barbosa
Secundino Vigón Artos*

1 Introducción

Son diversos los ángulos bajo los cuales han sido tratadas las perífrasis verbales de acuerdo con las gramáticas normativas, estructurales, generativas o funcionales, intentando darles el lugar que supuestamente se merecen como cualquier otra estructura del español y no sólo como una suma aleatoria de palabras. El caso de las perífrasis verbales nos hace reflexionar respecto a su papel dentro del sistema verbal español debido al factor temporal predominante en los sistemas verbales románicos y que, en el caso de las perífrasis, son considerables también sus rasgos aspectuales y modales.

Al trabajar con las construcciones perifrásticas, uno de los principales obstáculos son las dificultades para reconocerlas, ya que en los trabajos dedicados al tema lo que menos se toma en cuenta son sus usos y funciones, deteniéndose básicamente a aspectos formales, ocasionando gran confusión terminológica y fragilidad de criterios que resultan en la dificultad para definir las, puesto que son estructuras de valor verbal pero de formación mixta.

Esta combinación de unidades que funciona como un único bloque de significado está compuesto por una forma verbal personificada seguida de un verboide (infinitivo, gerundio, participio), en algunos casos ligados con preposiciones o conjunciones. La existencia de morfemas son la marca de su primer componente llamado de auxiliar, aunque que su significación reposa en el segundo componente denominado de auxiliado. Sin embargo, existen combinaciones de un verbo y un verboide que no actúan como un bloque unitario y que, a veces, también son clasificados como construcciones perifrásticas.

Los límites entre estas posibilidades se establecen a grandes rasgos por particularidades de orden semántico, o sea si el verbo auxiliar

conserva plenas sus características de sentido, no hay perífrasis. El problema es que no siempre este criterio es válido, además de no ajustarse al aspecto funcional de la lengua, creando ambigüedad en contextos indefinidos, como por ejemplo en el caso de la construcción siguiente: “*voy a comer*”, en que el sentido puede indicar: primero “*me encamino a comer*” en que el auxiliar conserva su sentido de movimiento y en el segundo caso “*estoy dispuesto a empezar a comer*” en que el papel del verbo auxiliar es figurado.

2 Concepto de Perífrasis Verbal

La definición más coherente y básica posible hace referencia a las perífrasis verbales como estructuras formadas por un verbo auxiliar, que carga en sí características morfológicas, con mayor o menor grado de gramatización y una estructura auxiliada que es el centro portador del significado en la construcción, formada por infinitivo, gerundio, participio. Las perífrasis verbales aparecen como recurso del cual el hablante se vale en situaciones en las que estructuras verbales sintéticas limitan su actuación comunicativa, por lo que es necesario deshacerse de la idea de que las perífrasis verbales expresan exactamente lo equivalente a las formas enterizas.

Si comparamos, por ejemplo, la acción que designamos por el verbo escribir con las locuciones tener que escribir, estar escribiendo e ir a escribir, notaremos que al concepto escueto de escribir añade la primera perífrasis la obligación de realizar el acto que se menciona, estar escribiendo significa la duración o continuidad del hecho; y en ir a escribir expresamos la voluntad o disposición de ánimo para ejecutarlo. Como puede verse la modificación que cada una de estas perífrasis introduce en el concepto verbal es de naturaleza semántica [...] (NUEVA GRAMÁTICA ESPAÑOLA, 2006, p 444)

Es de gran importancia identificarlas, pues, no es cualquier construcción de este tipo que podemos llamar de perífrasis verbal. Por eso, insistimos en que el cuidado para su reconocimiento es fundamental, ya que implican consecuencias en un análisis sintáctico. Por ello, no es posible limitar la idea de perífrasis verbal a una simple construcción verbal, ya que el factor semántico sobrepasa y varía de acuerdo a las tonalidades que en su unidad éstas poseen como característica fundamental.

Cuando un verbo forma parte de determinadas perífrasis o sintagmas fijos que pueden afectar a todas las formas de su conjugación, se producen en el significado del verbo ciertos matices o alteraciones expresivas. Damos a estos sintagmas el nombre de sintagmas verbales. (Nueva Gramática Española, 2006, p 444)

3 Clasificación de las Perífrasis Verbales

Existen distintos tipos de perífrasis verbales establecidas por diferentes criterios, tomando como base las características de sus componentes que son el verbo auxiliar y el auxiliado y, consecuentemente, podemos fijar dos tipos de criterios que las definan: criterios fijados por la forma no personal (infinitivo, gerundio, participio) y por la significación aportada por la perífrasis.

3.1 Clasificación de acuerdo a la forma no personal

La forma no personal, es la parte de la perífrasis sobre la que recae su significación, y de acuerdo con esta clasificación podríamos dividir las en tres grupos:

A - Perífrasis de infinitivo - Son perífrasis cuya estructura es VERBO AUXILIAR + INFINITIVO o VERBO AUXILIAR + (nexo) + INFINITIVO. Generalmente se usan para referirse a una acción que está a punto de acontecer y tiene como valores significativos los siguientes:

De comienzo de acción

(1) El niño se echó a correr.

De aproximación

(2) El objeto viene a costar 20 reales.

De acción perfectiva

(3) Dejé de trabajar desde hace cuatro años.

De obligación

(4) Hay que portarse bien.

De posibilidad

(5) Mi hermano debe llegar a las ocho.

B - Perífrasis de gerundio - Su estructura básica es VERBO + GERUNDIO y de una manera general indican acciones en desarrollo

y duraderas en el tiempo y dentro de esa duración sus valores de significación son:

- De movimiento y duración
- (6) Manuel viene haciendo monerías.
- De continuidad de la acción
- (7) Sigo extrañándote como antes.
- De desarrollo de una acción que empezó en el pasado
- (8) Llevo viniendo a clases seis meses.

C - Perífrasis de participio - Cuya estructura básica es VERBO + PARTICIPIO y tiene un valor perfectivo. Para que haya perífrasis en este caso es necesario que el participio esté en concordancia con el sujeto o con el complemento directo en género y número con la excepción de la voz pasiva, y tiene los siguientes valores aproximados:

De agilización

(9) El contrato va firmado de antemano.

De indicación de estado físico o emocional

(10) Siempre me quedo dormido en las clases de español.

De continuidad de la acción

(11) Armando continúa vinculado a la UEPB.

De un valor acumulativo

(12) María lleva recorridos dos kilómetros.

De finalidad y permanencia

(13) La clase quedó aclarada completamente.

De sustitución de voz pasiva

(14) La clase quedó postergada para la próxima semana.

Este tipo de perífrasis y ante la concordancia del participio con otros sintagmas lleva a algunos autores a discutir si estamos ante una forma perífrástica o ante un predicativo del sujeto o del objeto con el que concuerdan.

3.2 Clasificación de acuerdo a su significación

Esta clasificación permite conocer el mensaje del emisor y hace referencia tanto a la estructura como significación aspectual o modal y se dividen en:

A – Perífrasis Aspectuales - Con ellas se establece en qué fase de realización está la acción tomando como referencia al hablante. Designa la acción verbal, si está en sus inicios, si está terminando o si está en desarrollo, cuando el hablante desea expresar más allá de una acción no terminada o terminada etc. Se dividen a su vez en:

- Perífrasis ingresivas - Expresan la acción del verbo que está a punto de realizarse (IR A + INFINITIVO, PASAR A + INFINITIVO, ESTAR A PUNTO DE + INFINITIVO)

- Perífrasis incoativas o de inicio- Pueden confundirse con las ingresivas, estas expresan acción en el momento en que se inicia (ECHAR + A INFINITIVO, ROMPER + A + INFINITIVO, COMENZAR + A + INFINITIVO)

- Perífrasis egresivas o terminativas - Indican la finalización de la acción del verbo (ACABAR + DE + INFINITIVO, DEJAR + DE + INFINITIVO)

- Perífrasis durativas - Indican la acción durante su desarrollo y su verbo auxiliado es el gerundio (ESTAR + GERUNDIO, ANDAR + GERUNDIO)

- Perífrasis resultativas o de fin de acción - Se expresan con el participio e indican resultado (LLEVAR + PARTICIPIO, DEJAR + PARTICIPIO)

- Perífrasis reiterativas - como su nombre lo indica, expresa acciones que se repiten (VOLVER + A INFINITIVO)

- Perífrasis frecuentativas- Semejantes a las reiterativas, pero en este caso la acción se repite de una forma habitual (ACOSTUMBRAR + A INFINITIVO, SOLER + INFINITIVO)

B – Perífrasis modales - Cuando el modo que es el que expresa la actitud del hablante frente a la realización verbal resulta insuficiente se recurre a las perífrasis modales, entre las cuales destacan:

- De obligación - Como su nombre lo dice indican obligación (HABER + DE INFINITIVO, TENER + QUE + INFINITIVO, DEBER + INFINITIVO)

- De Hipótesis - Indican duda o posibilidad incluso, inseguridad del hablante (DEBER + DE + INFINITIVO, PODER + INFINITIVO + VENIR + A + INFINITIVO)

- De Voluntad o volitivas - Expresan la voluntad del sujeto en realizar la acción (QUERER + INFINITIVO, DESEAR + INFINITIVO).

4 Cómo reconocer y diferenciar las perífrasis de infinitivo.

De la misma forma que fueron establecidos criterios para la clasificación de las perífrasis verbales, existen criterios de reconocimiento de las mismas, que aunque en la mayoría de los casos no son absolutas sirven para orientar en su identificación. Estos criterios pueden ser básicamente de tipo semánticos y sintácticos. No obstante, la posibilidad de reconocer una perífrasis verbal a través de dichos elementos no siempre arroja resultados positivos, pues delimitar, definir y distinguir perífrasis de locuciones verbales no es cosa que dispense cuidados, ya que aún atendiendo a dichos criterios no siempre podemos establecer una clasificación cerrada o definida.

A - Criterios semánticos – entre los que figuran::

- **El del evento unitario**- Según este criterio y como fue dicho anteriormente una perífrasis a pesar de estar formada por dos o más verbos representa una unidad de sentido, por lo que si en una construcción se identifican dos núcleos (reunión de núcleo y adyacente) no es una perífrasis verbal. Según este criterio, una PV está formada por dos verbos que constituyen un solo núcleo verbal desde el punto de vista semántico [Cf. GÓMEZ TORREGO, 1988 o GARCÍA GONZÁLEZ, 1992]

(15) Esperamos ganar la partida.

No sería PV, ya que no existe una unión semántica entre auxiliar y auxiliado y por lo que es posible la elusión del segundo componente.

(16) Puede estar enfermo

Sería PV, ya que en este caso el auxiliar exige la presencia del auxiliado para conformar un solo bloque semántico que expresa posibilidad.

- **El Criterio de restricción de selección** - Según este criterio el verbo auxiliar que ha perdido total o parcialmente su significancia original no puede seleccionar el sujeto y complemento. La razón es que el verbo que selecciona complementos no puede ser auxiliar. Esta

selección en una PV queda a cargo del verbo principal. Este criterio está relacionado con la habilitación por parte de los verbos auxiliares para seleccionar sujetos y complementos, puesto que el verbo finito se reduce a expresar los morfemas de número, persona y tiempo, así como como nociones de modalidad y aspecto, y no está capacitado para seleccionar el sujeto o el objeto del núcleo verbal (Cf. HERNÁNDEZ 1984; VEYRAT RIGAT, 1990 o GARCÍA GONZÁLEZ, 1992]

(17) Pedro va a trabajar a la escuela

No sería PV, puesto que el complemento a la escuela está seleccionado por el verbo va.

(18) Pedro va a comer una paella

Sería PV, puesto que el complemento una paella está seleccionado por el auxiliado comer y no por el auxiliar).

B - **Criterios sintácticos** - destacan los siguientes como los más relevantes:

- **El criterio de la conmutación** - Se refiere a la improbabilidad de la existencia de perífrasis verbales cuando un verboide, continuo a otro verbo puede a través de la conmutación (sustitución) nominalizarse, adjetivarse o adverbializarse. Esto suele suceder cuando dicho derivado verbal, puede asumir el valor de nombre, adjetivo o adverbio. En el caso de los infinitivos esta prueba se basa en la sustitución o no del infinitivo por una categoría nominal o un pronombre. Esta prueba se refiere a la imposibilidad de conmutar, en una PV el verbo en infinitivo por un SN, un pronombre o una oración sustantiva introducida por QUE, prueba esta que apoyan Manacorda de Rosetti, 1969; Fontanella de Weunberg, 1970; Hernández, 1984;Gómez Torrego, 1988, Fernández de Castro, 1990 o Veyrat Rigat 1990. Con otras palabras, si se trata de PV al realizar este tipo de prueba la misma cambia su sentido, y en muchas veces resulta una construcción agramatical.

(18.a) Pensé en arreglar el jardín (no sería PV, ya que permite sustitución)

(18.b) Pensé en el arreglo del jardín (sustitución por SN)

(18.c) Pensé en que arreglaría el jardín (sustitución por OSS)

(18.d) Pensé en eso/ello (sustitución por Pronombre)

(19.a) Debo arreglar el jardín (PV, no permite sustitución sin que cambie su significado)

- (19.b) Debo el arreglo del jardín (sustitución por SN)
- (19.c) Debo eso/ello (sustitución por pronombre)
- (19.d) *Debo que arregle el jardín (sustitución por OSS)

El criterio de la interrogativa- Este importante criterio consiste en la

posibilidad o no de preguntar a respecto del auxiliado con el interrogativo qué en los infinitivos y cómo en el caso de los gerundios y participios. En una perífrasis sería imposible preguntar sin añadir el verbo hacer, así mismo Podemos hablar de PV si no es posible preguntar a respecto del verbo auxiliado.

(20) Te van a pagar = ¿a qué te van? (PV)

(21) Desea comer en casa de su amigo = ¿qué desea? (no sería PV)

- **El criterio de la enfatización ecuacional y de relativo** – aplicando este criterio podemos decir que una construcción es perifrástica si no es posible transformarla a través de la forma *lo que...es*, para las de infinitivo y como ...es, para las de gerundio, puesto que al aplicar estas estructuras la construcción pierde su unidad. Si en una construcción verbal se puede enfatizar el infinitivo y el gerundio, nos encontramos ante una estructura no perifrástica.

(21) Puedes ir a casa = lo que puedes, es ir a casa (sería PV)

(22) Juan desea ir a casa = lo que Juan desea es ir a casa (no sería PV)

El criterio de la promoción de clíticos - la idea principal para reconocer una perífrasis verbal es prestar atención a su carácter unitario, este es un criterio a ser tomado en cuenta, pues podemos constatar la unidad de una construcción verbal a través de la promoción de clíticos, es decir al hecho de que los pronombres puedan anteponerse (próclisis) y también posponerse, (énclisis) mostrando su unidad.

(23.a) Voy a comprar.

(23.b) Voy a comprarlos.

(23.c) Los voy a comprar.

5 Conclusión

En nuestro trabajo hemos pretendido dar énfasis, más que a la definición de perífrasis verbal, a los criterios para su clasificación y para

su reconocimiento. Así mismo hemos presentado algunas propiedades sintácticas que justifican el carácter perifrástico de algunas estructuras verbales. En cuanto a lo semántico vemos que un rasgo casi unánime de estas estructuras es la pérdida en mayor o menor grado de significación del verbo auxiliar, por lo que éstas, como bloques unitarios expresan matices semánticos que generalmente no son exactamente equivalentes a los verbos sintéticos. También se ha podido notar que existe gran la variedad de criterios para el reconocimiento de las perífrasis verbales, al mismo tiempo esa variedad se justifica por la ineficacia, en algunas situaciones, de cada criterio para definir las, haciendo necesario aplicar más de un criterio en su reconocimiento. Entre esa variedad de criterios de reconocimiento de perífrasis verbales resaltan como los más consolidados y recurrentes, los de la conmutación, interrogativa y enfatización. No podemos dejar de enfatizar la importancia de las perífrasis verbales en la lengua española, por su frecuencia de uso dentro del evento comunicativo y por su complejidad, ya que en su estudio compromete aspectos fundamentales de la lengua como semánticos, morfológicos y sintácticos.

REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**, Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- BON MATTE, F. **Gramática Comunicativa del Español**, Madrid, Edelsa, 2008.
- FERNÁNDEZ de CASTRO, F. **Las perífrasis verbales en español. Comportamiento sintáctico e historia de su caracterización**. Universidad de Oviedo, Publicaciones del Departamento de Filología Española, Oviedo, 1990
- FONTANELLA de WEIMBERG, M. B **Los auxiliares españoles**. Anales del Instituto de Lingüística, X, 1970
- GÓMEZ TORREGO, L. **Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística**. Madrid: Arco/ Libros, 1988.
- GARCÍA GONZÁLES, J. **Perífrasis verbales**. Madrid: SGEL, 1992.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. **Gramática funcional del español**. Madrid: Gredos, 1984
- MANACORDA de ROSETTI, M. V **La frase verbal pasiva en el sistema español. Estudios de gramática estructural**, 71 90. Paidós, Buenos Aires, 1969.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Comisión de Gramática): **Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española**, Madrid, Espasa Calpe, 2006

VEYRAT RIGAT, M. **La Auxiliación y las perífrasis verbales de infinitivo con preposición**. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, Valencia, 1990.

CAPÍTULO VI. A POLIFUNCIONALIDADE DE “ONDE” EM PRÁTICAS DISCURSIVAS

Gerson Rodrigues

1 Introdução

O foco deste artigo é o fenômeno da polissemia observada no uso não canônico de *onde* e suas implicações no ensino de conectores, tendo em vista os diversos valores que assumo no uso diário e que se tornam de domínio comum na fala de alunos, que o reproduzem em seus textos escritos com estratégia de uso formal. Visto que a explicação no âmbito dos fenômenos linguísticos requer o conhecimento de parâmetros externos – sejam perceptuais, socioculturais ou pragmáticos –, propõe-se, sob uma visão fundamentada numa perspectiva da linguística centrada no uso, uma redescritção dos usos desse pronome/advérbio, tendo por base textos dissertativo-argumentativos da sincronia atual, observando-se diferentes contextos em que esses novos usos estão sendo empregados e o entendimento de que são resultado de práticas discursivas.

A escolha deste conector como objeto de estudo prende-se ao fato de ele vir sendo usado de forma recorrente tanto na língua oral como na língua escrita – em redações escolares de alunos de Ensino Médio há exemplos em profusão, inclusive. Com o tempo, começou-se a observar que *onde* foi adquirindo valores distintos daquele que lhe é prototípico, ou seja, o de pronome/advérbio relativo, caracterizado por traços como [+ anafórico] e [+circunstancial (locativo)], principalmente.

Os novos usos desse vocábulo, em princípio, poderiam ser considerados típicos da linguagem oral, entretanto há casos cada vez mais comuns em textos escritos do emprego não canônico dessa palavra, o que por si só justificaria uma análise mais aprofundada desses novos valores.

Investigações acerca da polissemia de *onde* como a de Dias (1998) e Oliveira (1997) identificaram valores comuns aos que se encontram neste trabalho, que podem ser exemplificados nas frases:

A partir de dados como os apresentados, percebeu-se que o comportamento desse pronome/advérbio pode ser, na verdade, estável, apresentando sempre variações que representariam usos não-canônicos. Pelo que se observará no transcurso deste trabalho, seu funcionamento está cada vez mais ligado ao de conectores com papel argumentativo, revelando uma polivalência crescente.

As observações de Pezatti (2001, p. 84) sobre o vocábulo *então*, cuja trajetória guarda algumas semelhanças com a de *onde*, também se aplicariam ao vocábulo. Segundo a autora:

os operadores que atuam como elementos de coesão entre partes de um texto, como além disso, apesar disso (...) e então, situam na faixa de transição de advérbio para conjunção. Como termos híbridos, participam da natureza do advérbio e da natureza da conjunção: exprimem circunstâncias várias, mas comportam-se como elementos de coesão, a caminho de cristalizarem-se, ou, preferencialmente, gramaticalizarem-se como conjunções coordenativas.

Onde, em sua significação canônica, prototípica, apresenta as características comuns a pronomes relativos – substituindo sintagmas em orações relativas –, advérbios – funcionando como adjunto adverbial de lugar, nessas mesmas orações – e, com seus novos valores, a conjunções – uma vez que serviria para ligar sentenças, estabelecendo vínculo argumentativo entre elas.

Dessa forma, o termo estaria sofrendo uma espécie recategorização sintática, processo mediante o qual um item lexical muda suas propriedades gramaticais que o incluem em uma determinada classe para integrar-se em outra, conforme a sequência: Categoria Maior (Nome, Verbo, Pronome) > Categoria Mediana (Adjetivo, Advérbio) > Categoria Menor (Preposição, Conjunção).

O entendimento de nossa proposta é o de que os usos linguísticos estão associados à produção de sentidos, sendo assim observaremos diferentes possibilidades de uso do conector, entendendo que o corpus que serve de base é representativo para analisar as construções em que o termo aparece.

Num primeiro momento, será apresentada uma noção básica da natureza dos conectores em geral, tendo como foco trabalho de descrição realizado em diferentes vieses. Posteriormente, apresenta-se a perspectiva teria que fundamenta esta pesquisa. No momento seguinte apresenta-se o corpus e a metodologia de análise, para, enfim, chegar-se a uma conclusão do uso do conector e suas aplicações no ensino.

2 A Natureza dos Conectores

As estratégias argumentativas que se estabelecem em um texto são fruto de decisões tomadas pelo locutor/emissor. Sendo assim, a escolha de determinados conectores, em certas situações, muitas vezes, desvia-se do padrão, indo de encontro ao que prescreve a Norma Culta. A cada dia, em textos tanto orais como escritos, percebem-se novos usos desses elementos, o que suscita interesse em esclarecer os fenômenos que os motivam.

Sob um viés tradicional, poder-se-iam classificar como conectores os termos normalmente denominados de pronomes/advérbios relativos, conjunções e preposições, que, nessa perspectiva, teriam como função estabelecer ligação entre orações (as duas primeiras classes) ou termos de uma oração (as duas últimas).

Bechara (1972, p. 75) define preposição como “a expressão que, posta entre duas outras, estabelece subordinação da segunda à primeira” e conjunção como “a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função.”

Lima (1992, p. 179,183) afirma serem as preposições “palavras que subordinam um termo da frase a outro” e as conjunções palavras que relacionam entre si dois elementos da mesma natureza ou duas orações de natureza diversa. Aos relativos, o autor chama de “palavras que reproduzem, numa oração, o sentido de um termo ou da totalidade de uma oração anterior.

Devido ao seu caráter puramente prescritivo, a abordagem tradicional postula regras a serem seguidas, deixando de lado o uso real da língua. Dessa forma, as definições apresentadas não conseguem dar conta do campo de atuação desses conectores, que não se limitam puramente aos mencionados tipos de conexão.

Em Bechara (1999, p. 319), estabelece-se uma definição diferenciada para preposições e conjunções. Nesse trabalho mais recente, o autor define as primeiras como unidades lingüísticas que se juntam a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar relações gramaticais que desempenham quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações; as últimas como “unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado.”

Nesse trabalho, o autor trata de conector algumas conjunções coordenativas – *e* e *ou*, exatamente – como faz Perini (1998, p. 335). A algumas conjunções subordinativas Bechara dá o nome de transpositores, uma vez que transpõem uma oração subordinada ao nível um substantivo, permitindo que ela exerça, na oração complexa, uma das funções normalmente por ele desempenhadas.

O autor afirma, inclusive, que algumas unidades adverbiais como *contudo*, *portanto*, *entretanto*, *todavia* não devem ser tratadas como conjunções, embora a tradição gramatical o faça, pois não desempenham o papel de conectores de orações coordenadas. Para ele, esse papel só caberia às aditivas e alternativas.

A definição de conector, para Bechara, torna-se limitada a algumas conjunções coordenativas, não contemplando qualquer termo que estabeleça conexão interfrástica, como os termos classificados pelo autor como advérbios. Além disso, outras espécies de elementos de conexão - como as palavras denotativas – não se incluem nesse texto.

Câmara (1986, p. 79) define conectivos como elementos que estabelecem conexão entre palavras ou partes de uma frase. Segundo o autor, existem três espécies de conectivos: preposições, pronome relativo e conjunções. O primeiro estabeleceria subordinação de palavras e expressões lexicais; o segundo, subordinação de orações; e o terceiro, coordenação de palavras e subordinação de orações. A visão de Camara, sendo mais ampla, prevê um universo menos limitado no que diz respeito às funções estabelecidas pelos conectores. Mesmo assim, não se reconhece a ampliação do campo de atuação pelas preposições na coesão textual, deixando vaga essa noção.

A visão tradicional sobre conjunções pode ser resumida pelo que apresenta Ilari (1996, p. 2), afirma que:

a) seriam as conjunções palavras de função conectiva, com a capacidade de ligar orações. Essa característica distinguiria as conjunções de preposições;

b) uma conjunção típica é externa às orações que conecta, não exercendo qualquer função sintática, diferenciando-se dos pronomes relativos, que, além de ligarem orações, exercem função gramatical;

c) as conjunções podem ser classificadas como subordinativas ou coordenativas, dependendo da relação estabelecida entre as orações ligadas;

d) as conjunções subordinativas podem ter valor integrante ou circunstancial.

Como se pôde observar, o conceito de conectores na visão tradicional, ao deixar de mencionar termos como palavras denotativas e locuções prepositivas não permite que se reconheçam outros elementos que atuam com a função de estabelecer a coesão textual. Trabalhos mais recentes dão conta de uma forma mais clara da noção de conectores, como Koch (1992), Ilari (1996) e Guimarães (2000), em que se tenta encontrar uma forma de classificação que venha incluir um grupo maior de elementos na classe das conjunções.

Koch (1993) - que focaliza os operadores argumentativos, vocábulos que estabelecem conexão interfrástica e transfrástica, mostrando como são e como funcionam - lembra que as relações interfrásticas se dão no plano discursivo e pragmático.

No que se refere a conectores, como as conjunções, há, em diversos casos, uma significativa diferença de interpretação quanto a seus usos.

Koch (1992, p. 84), menciona a dificuldade no uso de determinados conectores por parte de alguns usuários da língua:

[...] conectivos são de difícil acesso mesmo quando o contexto fornece as pistas necessárias para determinar seu valor, uma vez que a criança mostra-se incapaz de explicitar o significado do conectivo, significado para o qual não há de fato pistas estruturais, utilizando os outros componentes do texto.

Nesse trabalho, Koch apresenta uma proposta para a solução desse problema, examinando os diversos tipos de conectores

interfrásticos, que ela classifica como conectores de tipo lógico e encadeadores de tipo discursivo.

A função dos primeiros é apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições de um enunciado, resultante de um ato de fala único. Os últimos são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada um deles resultante de um ato de fala diferente, podendo, inclusive, ser apresentados sob a forma de dois períodos ou até proferidos por locutores distintos. Tal tipo de encadeamento pode ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto.

Entre os conectores de tipo lógico, a autora destaca aqueles que estabelecem oito tipos de relação:

- a) Relação de condicionalidade;
- b) Relação de causalidade;
- c) Relação de mediação ;
- d) Relação de disjunção;
- e) Relação de conformidade;
- f) Relação de temporalidade;
- g) Relação de complementação;
- h) Relação de delimitação ou restrição.

Outros termos com função de conexão são os encadeadores do discurso, que Koch afirma serem os responsáveis pelo encadeamento sucessivo de enunciados, dando-lhes uma orientação discursiva e estruturando-os em texto. Tais encadeadores podem ser de duas espécies: os operadores argumentativos e os operadores de seqüencialização. Os operadores argumentativos são elementos de valor essencialmente argumentativo, responsáveis pela orientação discursiva global dos enunciados que encadeiam, dando ao texto uma orientação dessa natureza.

A contribuição de Koch é importante, uma vez que algumas noções não contempladas pela tradição gramatical, ou mesmo obscuras, se tornam mais nítidas. A síntese das classificações permite que elas sejam utilizadas como referência para trabalhos posteriores. Um resumo dos conectores responsáveis pelas relações do tipo lógico encontram-se no quadro 1, abaixo:

Quadro 1: conectores do tipo lógico, segundo KOCH (1992)

TIPO DE RELAÇÃO	TIPO DE CONECTOR
Condicionalidade	<i>Se, (então)</i>
Causalidade	<i>Já que, tanto...que, portanto, por isso, etc.</i>
Mediação	<i>Para que, afim de que</i>
Disjunção	<i>Ou</i>
Conformidade	<i>Conforme, segundo, consoante</i>
Temporalidade	a) simultânea: <i>quando, assim que, logo que;</i> b) anterior/posterior: <i>depois que, antes que;</i> c) contínua: <i>enquanto, desde já., à medida que, à proporção que.</i>
Complementação	<i>que, se</i>
Delimitação ou restrição	<i>que, cujo, onde, etc.</i>

Uma vez que a classificação das conjunções é uma tarefa difícil, outros autores, além de Koch, procuraram estabelecer noções diferenciadas sobre o agrupamento das conjunções e conectores, de uma forma geral. Trabalhos com enfoques distintos - como os já mencionados Koch (1992), Ilari (1996) e Guimarães (2000) – contribuem de forma significativa para o estabelecimento de novos paradigmas para esse estudo. Já em Koch e Elias (2010, p.167), há uma simplificação na explicação dos casos de coesão sequencial, e as autoras apresentam exemplos apenas que tratem da articulação com fins de conexão.

Ilari (1996) estabelece um roteiro para o estudo das conjunções, numa tentativa de categorização dessas palavras. Trabalhos como o seu são importantes para a compreensão do funcionamento não só das conjunções, mas também de um grupo maior de vocábulos que possam apresentar características de tais palavras por meio de um processo de gramaticalização ou recategorização.

Ilari utiliza critérios semânticos para a classificação inicial de um grupo de conjunções, como ele afirma, para chegar a um princípio de organização. Para essa classificação, segundo ele, não haveria a chance de aplicação de um critério geral, o que levou a tentar encontrar esse princípio por meio de testes operacionais.

Testaram-se, nesse estudo, 14 conectores, entre conjunções e locuções conjuntivas, a saber; *e, ou, mas, embora, que* (explicativo), *pois, se, na medida em que, no sentido de que, porque, quando, como, que* (integrante), *se* (integrante). Os testes buscavam analisar a sensibilidade desses conectores a fatores como aceitação de clivagem, negação, restrição,; expressão de argumentatividade; estabelecimento de pressuposição; obediência a encadeamento; resposta a pergunta; aceitação de alteração na ordem.

O trabalho não se mostra definitivo, uma vez que o número de conjunções estudadas é pequeno. Em sua conclusão provisória, aponta tarefas a serem executadas como a comparação dos testes e das conjunções em face dos testes.

O trabalho de Guimarães (2000) apresenta pontos em comum com o de Ilari. O autor ressalta que as conjunções são elementos de fundamental importância para a organização textual e questiona a taxonomia proposta pela gramática tradicional, que considera vazia. Propõe um estudo das conjunções, que leve em conta o valor que apresentam na organização textual.

Ainda como Ilari, busca, também, por meio de testes, analisar o funcionamento dos operadores conjuntivos, fornecer elementos para a melhor compreensão de um texto e fazer uma reflexão sobre advérbios e conjunções.

Os testes propostos por Guimarães consideravam: a) a possibilidade de inversão das orações; b) a possibilidade de articulação por sobre o limite da frase; c) o alcance de negação; d) o alcance de pergunta; e) o modo de encadeamento; f) a divisão para dois locutores na conversa; g) a divisão entonacional no interior da frase; h) correlação dos modos verbais nas orações. Pode-se dizer que os testes contribuiriam de forma substancial para trabalhos que adotassem procedimentos similares no estudo de conectores.

Mesmo sendo trabalhos que datam do início deste século e do final do século passado, entende-se que existe relevância em suas análises, pois várias outras descrições posteriores foram realizadas com base nessas classificações. Autores como Rosario (2013), que trata de fenômenos como a correlação, além de outros que se detiveram em estudos específicos sobre construções nas quais tais conectores aparecem, como Dias (2015).

Os trabalhos aqui mencionados servem de base para uma análise de conectores, como o vocábulo *onde*, oferecendo uma melhor visão e entendimento de sua polifuncionalidade no Português do Brasil atual.

3 Estudo Sobre o Vocábulo Onde

Observam-se, nesta seção, diferentes descrições do comportamento sintático-semântico do vocábulo *onde* com base em estudos feitos sob orientações teóricas distintas. Os estudos estão agrupados de acordo com a convergência dos enfoques teórico-metodológicos, focalizando a contribuição de autores que, embora representantes de escolas linguísticas diferentes, estabeleceram as classificações para o termo, que servem como ponto de partida para a observação dos novos usos do termo.

Dessa forma, consideram-se as contribuições de Huber (1933) e Mattos e Siulva (1989), além das de Câmara (1975) – para uma descrição diacrônica do comportamento do vocábulo –, além das formulações postuladas pela Gramática Tradicional, destacando-se os trabalhos de Bechara (1992), Cunha & Cintra (1985), Lima (1992), Luft (1988), Kury (1972) e Said Ali (1964).

O quadro abaixo sintetiza a classificação dos gramáticos consultados, cabendo a informação de que se consideraram, para a elaboração do quadro, apenas as construções que levassem em conta a idéia de locativo, presente na palavra *onde*.

Quadro 2: Síntese da visão dos gramáticos tradicionais sobre a classificação de *onde*

<i>Autores</i>	<i>Classificação da palavra onde</i>	
Rocha Lima (1992)	_____	Advérbio Relativo
Cunha & Contra (1985)	Pronome Relativo	_____
Luft (1988)	Pronome Relativo	_____
Bechara (1992)	Pronome Relativo	Advérbio Relativo
Said Ali (1964)	_____	Advérbio Relativo
Kury (1972)	Pronome Relativo	Advérbio / Advérbio Relativo

Já Mateus et alii (1983) destacam o valor adverbial de *onde* em frases interrogativas. Para as autoras, *onde* é um morfema Q, como classifica Kato (1996), encontrado em construções-Q. Ele apareceria em construções relativas, sendo usado exclusivamente como “oblíquo com valor de locativo”, ou seja, na perspectiva de Mateus, o termo *onde* só poderia ser usado como adjunto adverbial de lugar – o que equivaleria a uma das classificações de oblíquo proposta pela autora.

Retomando as definições de *onde*, pode-se recorrer à definição de Azeredo (2000) para pronome relativo, que ele diz ser a classe de palavras gramaticais que reúne as características do pronome e da conjunção subordinativa. Visto que *onde* é, muitas vezes, tratado como pronome, a definição de Azeredo se encaixaria no comportamento dessa palavra em grande parte das ocorrências, em seu uso canônico, especificamente.

Sob uma ótica diferenciada das vistas anteriormente, Andrade (1974) faz uma breve mas precisa reflexão sobre os usos de *onde* observados em textos de alunos do curso de Letras. De acordo com a autora, a presença de nomes de lugares nas imediações, mesmo que não houvesse antecedente imediato, parecia determinar a escolha do *onde* como conector ideal nos contextos em que ocorreu.

Nesse trabalho, a autora faz algumas reflexões com relação à variação presente nos usos de *onde* em textos de alunos universitários da UFBA, na década de setenta, portanto há quase trinta anos. Por meio de quatro diferentes tipos de testes, a saber, a) preenchimento de lacunas; encaixe de sentenças; traslado de texto e formulação de sentenças, a autora confirma que *onde* apresenta os sentidos de *que*, *o qual*; *pois*, *porque*; *por isso* e *mas*, evidenciando uma polivalência do termo que apresentava tanto valores de conector delimitador como o de não-delimitador ou de operador argumentativo.

Os resultados obtidos por Andrade já demonstravam a necessidade de um estudo sobre as novas relações apresentadas pelo vocábulo *onde*, o que justificaria uma pesquisa mais aprofundada sobre o termo.

[...] o relevo é favorável e o clima não apresenta quedas de temperatura, onde grandes recursos florestais e minerais são abundantes” e “A fauna é muito rica, grandes reservas de água doce, onde possui extraordinário potencial hidráulico.(ANDRADE, 1974, p. 189)

O outro uso de *onde* serviria para estabelecer uma relação de ilação entre a primeira parte da proposição e a segunda. Uma substituição de *onde* por *donde* em algumas construções não seria uma hipótese improvável., segundo a autora.

Recentes trabalhos mostram que o interesse sobre os significados de *onde* ainda permanece. Os trabalhos de Bernardo (1995) e Dias (1998) são prova de que o assunto não se esgotou.

Bernardo (1998) apresenta usos de *onde* com valor de *que*, *o qual*, além de seu valor temporal – *quando*. Com base em conceitos do funcionalismo norte-americano, a autora fala em desgramaticalização do termo, tendo em vista que retoma referentes não locativos. Ela afirma que o termo sofre perda de complexidade semântica e ganho de significado sintático, além de retomar referentes e ligar orações, atribuindo-lhes argumentatividade.

Dias (1998) destaca valores de *onde*, identificando não apenas características morfológicas, mas também o comportamento sintático como a função atípica de sujeito que exerce no trecho em que um termo, tradicionalmente com valor adverbial, apresentaria valor substantivo.

(14) 'o amor pela pátria, onde nem sempre é correspondido.'

Nessa construção, evidencia-se um comportamento cada vez mais comum de *onde*: a capacidade de substituir *que*, apresentando características de relativo universal. Tal construção, embora pouco usual na escrita, é muito comum na oralidade.

4 Fundamentação Teórica-Metodológica

O entendimento de uso que se aplica em nossa descrição pode ser exemplificado pelas palavras de Rosário (2015), quando afirma que se deve levar em conta, além da modalidade falada, fontes escritas em variedade padrão e não padrão. Durante um período, a corrente que hoje se utiliza como base para as análises aqui apresentadas era nomeada basicamente de Funcionalismo – de base Givoniana, ou mesmo Funcionalismo norte-americano –, que tinha como foco estudos de paradigmas como gramaticalização, trazesitividade, iconicidade. Hoje a essa corrente associam-se outras de base cognitivista que auxiliam

no entendimento da língua como espaço de produção de sentidos. Sob a perspectiva da linguística centrada no uso são discutidos temas como os já mencionados anteriormente, além de questões como o papel do contexto, motivações pragmático-discursivas da configuração linguística etc. (CUNHA, 2015, p.7)

A perspectiva teórica denominada de Funcionalismo, embora reúna diversificadas formas de tratamento do fenômeno lingüístico, parte do princípio de que a língua, por ser utilizada para atender às necessidades comunicativas de seus usuários, é dinâmica e se adapta a pressões internas e externas que interagem continuamente. Nesse sentido, focaliza, em especial, as motivações funcionais que levam ao uso de diferentes formas lingüísticas. A gramática é vista como um conjunto de convenções resultantes das pressões de uso, sendo o surgimento de novas estruturas morfossintáticas motivado por fatores de natureza cognitiva e comunicativa.

Sob esse ponto de vista, admite-se que a gramática de qualquer língua exibe padrões morfossintáticos regulares, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes. Dessa forma, o surgimento de novas estruturas morfossintáticas é motivado por fatores de natureza cognitiva e comunicativa.

Dentre os princípios da teoria funcionalista, interessa a este trabalho a gramaticalização, que diz respeito à emergência de novas estruturas morfossintáticas numa língua. Esse processo, retomado e desenvolvido pela lingüística funcional americana, está, ainda, associado a fenômenos de variação, uma vez que a frequência de uso é um dos traços de regularização lingüística. Assim, quando uma forma passa a ocorrer com grande frequência, deixa de ser algo inesperado para se tornar um possível ato de fala. De acordo com Furtado da Cunha (s.d:1), “a gramaticalização pode ser entendida não só como reanálise de material léxico em material gramatical, mas também como a reanálise de padrões discursivos em gramaticais.”

Martelotta (1996, p. 45) postula que gramaticalização é “o processo por meio do qual itens lexicais e construções sintáticas assumem funções referentes à organização interna do discurso ou estratégias comunicativas.” Como resultado desse processo, um item pode ficar mais gramatical, assumindo posições mais fixas na cláusula, tornando-se seu uso mais previsível; o item também pode tornar-se

menos gramatical, “assumindo funções relacionadas ao processamento do discurso, perdendo as restrições gramaticais típicas de seus usos originais (...)” (MARTELOTTA, 1996, p. 46).

Para Martelotta, o processo de gramaticalização envolve vários níveis, dentre os quais: a) o cognitivo, em que se transferem elementos do mundo concreto para o abstrato; b) o pragmático, em que há a intenção do falante em usar algo conhecido do ouvinte para fazê-lo entender o que quer expressar; c) o semântico, em que se faz necessário o conhecimento, pelos interlocutores, das expressões envolvidas e d) o sintático, uma vez que a gramaticalização ocorre em contextos que a estimulem, e aspectos sintáticos não só propiciam a gramaticalização, como são responsáveis pelos caminhos das mudanças.

Hopper e Traugott (1993, p. 1-2) afirmam que o termo “gramaticalização” tem dois significados. O primeiro refere-se à parte do estudo da língua que observa como formas e construções gramaticais surgem, como são utilizadas, e como delineiam a língua. Em segundo lugar, o termo “gramaticalização” também se refere ao verdadeiro fenômeno da língua que a estrutura da gramaticalização tenta localizar, mais especialmente os processos em que itens se tornam mais gramaticais através do tempo.

Para os autores, metáfora e metonímia são considerados processos básicos e complementares para o fenômeno descrito. As inferências metonímicas e metafóricas não são mutuamente excludentes; são processos que atuam no nível pragmático e resultam de mecanismos de reanálise e analogia.

Mudanças semânticas em geral, não somente na gramaticalização, podem ser interpretadas como solução de problemas. Um problema a ser resolvido é a representação semântica dos membros de determinado domínio em termos de outro, e as estratégias metafóricas servem a esse propósito. Um outro problema é a procura de formas para regular a comunicação e a interação falante-ouvinte. Isto é um tipo de mudança metonímica, indexando ou apontando para significados que podem de alguma forma estar somente encobertos, mas fazem parte de uma prática conversacional.

Neves (1997, p. 127), em contribuição para a descrição dos fatores que desencadeiam o processo de gramaticalização, sintetiza um dos aspectos principais desse fenômeno, que é a unidirecionalidade,

tida como a característica básica do processo, uma vez que uma mudança que se dá numa direção específica, teoricamente não pode ser invertida.

De acordo com Heine et al (1991), o desenvolvimento das categorias gramaticais se dá de acordo com uma macroestrutura, descrita como um modelo que pode ser interpretado num diagrama arbóreo. No modelo, os vários sentidos estão ligados um ao outro por meio de uma mudança conceptual. A mudança é unidirecional, sempre partindo de sentidos mais concretos, no topo do diagrama, a mais abstratos em seu final. Normalmente, o item mais acima é uma entidade lexical:

Uma segunda forma de analisar o desenvolvimento das categorias é pela chamada microestrutura, que diz respeito à manipulação do texto. De acordo com esse processo, os sentidos emergentes são resultado de reinterpretação de implicaturas conversacionais. Para os autores, a questão básica é o que acontece quando um significado dá origem a outro, ou seja, o que ocorre no processo de transição de um sentido a outro.

Quadro 3: Macro e Microestrutura: síntese, segundo Heine et al (1991)

<i>Macroestrutura</i>	<i>Microestrutura</i>
Domínios conceptuais	Contexto
Similaridade e analogia	Implicaturas conversacionais
Transferência entre domínios conceptuais	Reinterpretação da manipulação do contexto
Metáfora	Metonímia

5 Aspectos Metodológicos

Para a análise, levaram-se em conta 147 frases retiradas de um universo de 1200 textos do concurso VESTIBULAR 2001 da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além disso, serviram de

suporte ocorrências encontradas em textos de aluno do Ensino Médio da rede particular de ensino do Rio de Janeiro. No entanto, tais textos não entraram na quantificação dos dados.

Em princípio, definiram-se os principais traços que caracterizariam o chamado *onde* canônico, para que se fizesse uma avaliação mais clara de suas variações no uso sincrônico. Não se levaram em consideração na análise:

- a) os casos em que *onde* é empregado em sua forma canônica; e
- b) os contextos ininteligíveis, resultantes da falta de habilidade dos falantes com a modalidade escrita da língua.

Sobre o item (b) deve ser feita a seguinte consideração: apesar de os usos de *onde* não canônicos evidenciarem, de certa forma, uma falta de habilidade no uso da língua, sempre havia a possibilidade de substituição desse termo por um outro, que fosse canônico no contexto. Os casos ignorados dizem respeito a uma completa impossibilidade de análise da frase e do sentido de *onde* envolvido.

Durante o processo de desenvolvimento do trabalho, tentou-se observar a intenção dos falantes ao produzirem frases em que *onde* ocorre como um conector cujas características diferem das de seu uso canônico.

Para tornar mais clara a apreensão das estratégias que redundam em frases com *onde* com características distintas das de seu uso canônico, aplicaram-se testes de atitudes, em que se utilizaram algumas frases que constam do *corpus* (constituído com base em redações do Vestibular 2001) – no primeiro teste –, e enunciados formulados pelo autor deste trabalho – no segundo teste. Assim, puderam-se observar os julgamentos dos falantes com relação à aceitabilidade de determinadas construções.

Os testes estruturaram-se como se expõe a seguir.

• Primeiro Teste

O primeiro teste foi aplicado a alunos da primeira série do Ensino Médio de escolas da rede particular de ensino do município de Rio Bonito. Os alunos foram escolhidos por representarem uma parcela de estudantes que está num período de transição entre o Ensino Fundamental, em que não se exige uma maior abstração sobre conceitos da língua, e o Ensino Médio, em que devem se manifestar de forma mais madura, principalmente no que diz respeito à linguagem.

Afinal, os alunos sentem-se parte de um universo mais amplo do que aquele de que vieram.

Eram-lhes apresentadas nove frases. Em cada uma delas, havia uma lacuna no lugar do conector. Solicitava-se que a preenchessem com uma das cinco opções que elencadas abaixo das frases. Sempre havia como alternativa o vocábulo *onde*. Após a escolha, os alunos deveriam apresentar uma justificativa, como no exemplo:

(1) O Brasil é apenas uma filial _____ a matriz se encontra na América do Norte: os Estados Unidos.

- a) () onde c) () já que e) () porque
b) () que d) () cuja

Cabe ressaltar que não foram feitas quaisquer alterações para que as frases do *corpus* se adequassem à norma padrão a fim de facilitar o seu entendimento.

• Segundo Teste

O segundo teste foi aplicado a doze informantes, homens e mulheres, cuja idade variava entre vinte e um e sessenta anos, distribuídos da seguinte forma:

- a) três homens e três mulheres entre vinte e um e quarenta anos; e
b) três homens e três mulheres entre quarenta e um e sessenta anos.

Todos os doze informantes têm curso completo do Ensino Médio, não tendo qualquer atividade acadêmica. Dessa forma, os informantes já teriam sido apresentados a noções, de certa forma, mais complexas da língua, sem, no entanto, se sentirem obrigados a ter um desempenho de informantes com formação superior.

Nesses testes, solicitava-se o preenchimento de lacunas, a partir de uma pergunta inicial básica, como: “Que outra palavra poderia substituir *onde* nestas frases?” Após o preenchimento das lacunas, pedia-se um julgamento das frases *com onde*. A eles se sugeriam as seguintes opções:

- a) uso correto;
b) uso incorreto;
c) uso adequado;
d) uso inadequado.

A frase abaixo segue como exemplo:

(1) *Ceguei em 1995, onde não havia pedágio.*

(1') *Ceguei em 1995, _____ não havia pedágio.*

O objetivo de tais testes era observar em que nível se encontra a aceitabilidade de frases, pelos falantes, em que *onde* aparece com uso não canônico. Para isso, criaram-se frases em que o vocábulo ocorre com valores idênticos aos daqueles encontrados no *corpus*.

6 Onde: um Vocábulo Polifuncional

Toma-se como ponto de partida para a análise que *onde* demonstra, sincronicamente, caráter polissêmico, apresentando valores distintos do de seu protótipo. Os diferentes usos surgem de acordo com as necessidades lingüísticas dos falantes, que parecem buscar um elemento de conexão por excelência, capaz de expressar diferentes sentidos, ao qual recorreriam em qualquer situação de conexão interfrástica. Buscam-se explicações para os diferentes comportamentos de *onde* identificados no *corpus*, descrevendo os contextos em que os novos usos ocorrem e tentando enquadrá-los em diferentes paradigmas.

De acordo com HEINE et al (1991, p. 28)²⁶,

[...] conceitos concretos são empregados para compreender, explicar ou descrever fenômenos menos concretos. Desse modo, entidades nitidamente delineadas e/ou nitidamente estruturadas são recrutadas para conceptualizar entidades delineadas ou estruturadas de forma menos nítida, e experiência não física é assumida como experiência física, tempo como espaço, causa como tempo, ou relações abstratas como processos físicos ou relações espaciais.

Assim, com base no valor de *onde* considerado canônico, identificam-se os diferentes valores sincrônicos assumidos pelo vocábulo

²⁶ (...) concrete concepts are employed in order to understand, explain, or describe less concrete phenomena. In this way, clearly delineated and/or clearly structured entities are recruited to conceptualize delineated or structured entities, and non physical experience is understood in terms of physical experience, time in terms of space, cause in terms of time, or abstract relations in terms of physical processes or special relations. (HEINE et alii, 1991:28)

e dele originados. Esse caráter polissêmico e polifuncional do elemento, que se prevê no processo de gramaticalização, é descrito neste estudo como uma característica adquirida por meio de uma trajetória Espaço > Tempo > Texto, que pode não se dar de forma unidirecional, como propõe, em princípio, a teoria. Hopper e Traugott (1993, p. 88) afirmam que não há dúvida de que, com o tempo, os significados tendem a enfraquecer durante o processo de gramaticalização. No entanto, todas as evidências para o estágio inicial são de que há uma redistribuição ou mudança, e não perda de significado.”²⁷ Tal afirmativa leva à idéia de que o termo *onde* vem sofrendo um processo de gramaticalização, perdendo, com o tempo, traços que lhe seriam característicos. No entanto, tentar-se-á mostrar nesta pesquisa que, como afirmam Hopper e Traugott (1993), pode não haver, necessariamente, perdas, mas sim redistribuição dos traços que compõem o termo em estudo.

Oliveira (1997), que apresentou uma proposta de trajetória de mudança para o termo, estabelece como ponto inicial do processo seu valor canônico (prototípico) de espaço concreto. Em seguida, ter-se-ia um valor espacial não concreto, denominado espaço virtual, anteriores aos valores temporal e discursivo que o termo adquiriu, justificando uma trajetória Espaço>Tempo>Texto, prevista no princípio da gramaticalização. Parte-se, portanto, do pressuposto de que *onde*, em seu uso prototípico, apresenta os traços que seguem:

(a) [+ **conector**]: traço considerado básico, visto que *onde* estabelece, normalmente, ligação entre duas orações, introduzindo a chamada oração subordinada adjetiva;

(b) [+ **anafórico**]: a escolha deste traço justifica-se pelo fato de *onde* referir-se a um termo mencionado anteriormente na sentença, substituindo-o na oração que introduz;

(c) [+ **circunstancial (locativo)**]: o *onde* canônico caracteriza-se por sua função adverbial dentro da oração em que se insere, trazendo consigo a noção de espaço concreto. O valor locativo seria uma subespecificação desse traço [+ circunstancial];

(d) [+ **próximo do referente**]: como se afirmou anteriormente, *onde* é um termo de valor anafórico. Deve-se levar em conta que ele se

²⁷ There is no doubt that over time, meanings tend to become weakened during the process of grammaticalization. Nevertheless, all the evidence for early stages is that initially there is a redistribution or shift, not a loss, of meaning. (HOPPER & TRAUOGOTT, 1993, p. 88)

refere à palavra ou sintagma que o antecede imediatamente, não devendo existir entre eles um distanciamento que ocasione ambiguidade.

(e) [+inter/intrafrástico]: por meio deste traço, sabe-se que o termo é utilizado apenas no nível das orações (cláusulas), sem desvio para o nível transfrástico. Tal traço revela que, além de estabelecer relação entre orações – revelando seu caráter interfrástico –, o termo exerce função dentro da oração subordinada, justificando o caráter intrafrástico.

Os traços foram distribuídos segundo uma hierarquia, de acordo com a qual aqueles considerados mais importantes para a configuração da matriz aparecem primeiro.

Ver-se-á que, à medida que o termo se torna mais abstrato, adquire novos significados. Dessa forma, outros traços vêm fazer parte da matriz; substituindo os já existentes, realizando-se, assim, uma remodelação da matriz. Dessa forma, poder-se-ia classificar como canônico o *onde* que surgisse em frases do tipo: em que se identificam todos os traços descritos acima.

(1) *Sempre tive vontade de visitar a cidade onde meus pais nasceram.*

Para entender a interpretação apresentada pelos falantes no *corpus* analisado, é necessário levar em consideração três variáveis propostas por HEINE et alii (1991:78), que são a metáfora, que estabelece a ligação entre diferentes domínios conceituais; o contexto que se requer para que esta aplicação seja possível e um ato de criatividade que relacione os diferentes contextos.

Considera-se, neste estudo, que a aquisição de novos significados pelo elemento *onde* não se dá, apenas, de forma discreta, por meio de transferência metafórica, mas também pela influência do contexto linguístico. Na transição de um termo menos gramatical para um mais gramatical, coexistem significados intermediários que se inter-relacionam metonimicamente. Partindo desse pressuposto, ver-se-á que o termo em estudo transita de um significado mais concreto a um mais abstrato – textual –, havendo estágios intermediários que se situam mais próximos a um ou a outro.

Partindo-se desses pressupostos, identificaram-se dois usos básicos de *onde*:

(a) o primeiro congregaria os empregos desse elemento que se limitam a estabelecer conexões no nível das orações, podendo ser classificados como conectores do tipo lógico (CL)²⁸.

(b) o segundo, que se poderia considerar derivado do primeiro, reuniria os casos em que *onde* opera como encadeador discursivo, subespecificado como operador argumentativo, que estabelece conexão em um nível mais abrangente – entre frases, parágrafos.(OA)

As classificações seguintes consideram o afastamento que cada novo uso de *onde* sofre em relação a seu uso prototípico. Parte-se da idéia de que, como afirmam HEINE et alii (1991), há diferentes graus de gramaticalização, que vão de um valor mais concreto para um mais abstrato. Assim ter-se-iam os seguintes valores:

- a) Conector lógico que expressa delimitação ou restrição (CLD);
- b) Conector lógico que expressa causalidade/explicação (CLCE);
- c) Conector lógico que expressa mediação (CLM);
- d) Conector lógico que expressa condicionalidade (CLCd);
- e) Conector lógico que expressa temporalidade (CLT);
- f) Operador argumentativo com relação de conjunção (OACj);
- g) Operador argumentativo com relação de contrajunção (OACt);
- h) Operador argumentativo com relação de conclusão (OACs);

Para cada uso diferenciado de *onde* foram propostas diferentes organizações e rearranjos dos traços na matriz, havendo sempre uma alteração na do protótipo e que compunha sua significação inicial. As classificações listadas acima são possíveis pontos de partida para uma análise mais minuciosa do fenômeno da gramaticalização de *onde*.

6.1 Observações com base na totalização dos dados

Após a análise das frases que fazem parte do *corpus*, obtiveram-se os usos descritos nos itens anteriores. A tabela que segue representa o total de dados observados.

²⁸ De acordo com KOCH (1992)

Tabela 5: Índices numéricos globais referentes aos usos de *onde*

Usos de <i>onde</i>		
Usos registrados no <i>corpus</i>	Número de ocorrências	Porcentagem
Conector Lógico Delimitador Universal	92 / 147	62.6 %
Conector Lógico de Explicação e Causalidade	25 / 147	17 %
Conector Lógico de Mediação	2 / 147	1.4 %
Conector Lógico de Condicionalidade	2 / 147	1.4 %
Conector Lógico de Tempo	2 / 147	1.4 %
Operador Argumentativo de Conjunção	5 / 147	3.4 %
Operador Argumentativo de Contrajunção	11 / 147	7.4 %
Operador Argumentativo de Conclusão	8 / 147	5.4 %

A análise mostra que *onde* mantém, na maior parte das ocorrências, seus traços básicos, uma vez que atua como delimitador universal, em substituição ao relativo *que*, nos diferentes tipos de construções relativas, mostrando-se muito eficiente nas Cortadoras.

Não se pode dizer que tais usos representam novidade, visto que já se observaram tais valores em textos do português arcaico, em que o vocábulo *onde* podia relacionar-se a termos que não apresentassem a noção de espaço em sua significação.

Nesta pesquisa, propõe-se a seguinte hipótese básica: o vocábulo *onde* apresenta, sincronicamente, três tipos básicos de uso: o primeiro em que se consideram as relações que o termo estabelece entre orações e a função que exerce dentro da subordinada adjetiva; o segundo, em que se levam em consideração apenas as relações entre orações – interfrásticas –; o terceiro indicaria um uso que ultrapassaria o nível das orações, de acordo com o qual o termo poderia ligar períodos ou até parágrafos, atuando como um operador argumentativo.

O primeiro uso leva-se em conta, além de seu valor prototípico, outros em que atua como conector lógico de delimitação não-prototípico, constituindo uma relação aqui denominada de inter/intrafrástica; inter, por estabelecer relações entre orações ao uni-las; intra, por exercer dentro da oração tradicionalmente denominada de subordinada uma função sintática.

À medida que expande seu significado, o conector perde o traço[+intrafrástico], visto que não exerce qualquer tipo de função sintática dentro da frase. Dessa forma, o termo assume os valores de um conector lógico não-delimitador, assumindo, apenas, um papel de conector interfrástico.

Finalmente, quando assume valores mais abstratos ainda, o vocábulo adquire um novo papel, que vai além de ligar orações; o termo passa estabelecer relações entre unidades maiores como períodos, ou mesmo entre parágrafos, assumindo o traço [+transfrástico] ao lado do [+interfrástico], ao funcionar como operador argumentativo.

À guisa de hipótese, entretanto, pode-se postular a partir das observações que:

a) a partir de um uso de *onde* como conector lógico de delimitação distante do referente, emergiriam os valores textuais – como os conectores lógicos não-delimitadores e os operadores argumentativos –, visto que, à medida que o referente se distancia, os traços que caracterizam o vocábulo como delimitador se apagam;

b) o vocábulo poderia assumir valores mais abstratos a partir de construções relativas, nas quais, em grande parte das vezes substituiria o *que*, assumindo os valores circunstanciais, que, segundo Azeredo (1990, p. 91), se encontram em construções relativas, normalmente marcadas pelo uso desse conector.

À hipótese que diz respeito ao papel de *onde* como conector lógico de delimitação, atuando como substituto de *que* em construções nas quais esse relativo acumula valores circunstanciais, se poderia acrescentar uma complementação, levando em conta que *onde* também poderia acumular, em determinadas construções, mais de um valor, sem, entretanto, censuras da norma. Em construções como “*Onde há fumaça há fogo*”, seria possível obter um valor condicional para *onde* – “*Se há fumaça, há fogo*”– ou mesmo um valor causal/explicativo – “*Há fumaça, logo há fogo.*”e “*Há fumaça, porque há fogo*”.

O esquema proposto por HEINE et alii (1991), que diz respeito às cadeias de gramaticalização, pode servir de base, além do esquema proposto acima, para entender a trajetória percorrida por *onde*, de acordo com as frases analisadas:

6.2 O julgamento dos falantes

Durante todo o trabalho, tentou-se diagnosticar os motivos pelos quais os produtores de textos escritos utilizam *onde* não-canônico. Pela análise dos dados do *corpus*, observa-se que os diferentes usos adquiridos pelo termo são gerados por um processo de extensão metafórica. A trajetória ESPAÇO>TEMPO>TEXTO ficaria, de certa forma, representada nas derivações propostas, segundo as quais o termo, primeiramente locativo, assume, gradativamente, valor temporal, para, em seguida, representar um papel mais textual, perdendo muito de seu sentido original.

Ficou faltando, no entanto, o julgamento dos falantes – em princípio, alunos do Ensino Médio, em seguida, indivíduos de nível de escolaridade já definida – sobre esses novos usos, o que determinou a aplicação de testes de atitudes que se comentam nos dois subitens a seguir.

Tenta-se, com esses testes, confirmar as hipóteses sugeridas pela análise do *corpus*, com base em informações colhidas com indivíduos sem vias de escolarização e já escolarizados.

Tarallo (1989, p. 86) postula que uma das estratégias de relativização mais adotadas no português do Brasil é aquela rotulada de relativa cortadora, quando o sintagma nominal é objeto de preposição. De acordo com essa noção, tanto a preposição governante quanto o sintagma relativizado estão ausentes.

Na frase (1), a resposta esperada no contexto seria *em que*, devido à regência do verbo confiar, a preposição governante seria *em*. Os informantes, em sua maioria, entenderam que essa seria a alternativa mais adequada, e optaram pelo *onde* em segundo lugar.

O fato de *onde* ter sido escolhido por um número de informantes mais significativo do que os que escolheram *que* evidencia uma tendência de esse conector poder ser substituído por *onde* na função de universal, sem que haja um prejuízo para o entendimento da sentença pelo falante. No trecho, fica clara a construção com

relativa cortadora, na qual o *que* estabeleceria, normalmente, a conexão. De acordo com Tarallo (1989, p. 87), a relativa cortadora seria a estratégia mais comum para casos de objeto indireto/complemento relativo, como no exemplo (1).

Pelo resultado obtido a partir da análise dos dados referentes à primeira frase, infere-se que a estratégia de relativização com *onde* substituindo *que* é não só aceitável, como aparenta ser mais formal no contexto, uma vez que o relativo *que* era uma das opções e não foi escolhido como mais adequado para a frase.

Tabela 5 – Frase (1): índices numéricos referentes à opção de alunos de Ensino Médio pelo (não-)uso do vocábulo onde.

FRASE 1		
Usossugeridos	Ocorrências/Total	Percentual
<i>Onde</i>	14/70	20%
Em que	48/70	68.5%
Quando	2/70	2.8%
Que	6/70	8.7%

7 Considerações Finais

O estudo feito sobre o comportamento do conector *onde* revela que, sincronicamente, esse termo vem sendo utilizado de forma tal que seu escopo de significação tem sido ampliado. Um termo que apresentaria, em princípio, um valor anafórico circunstancial locativo, passaria a estabelecer relações de significado que transcenderiam essa noção inicial, partindo de um valor prototípico como conector lógico de delimitação locativo até alcançar um valor discursivo-textual. O termo sofreria, gradualmente, um esvaimento semântico que redundaria em valores temporais, de causa e consequência, de contrajunção, entre outros.

Acredita-se que tal fenômeno seja resultado de um processo conhecido como gramaticalização, levando-se em consideração os conceitos propostos por HEINE et alii (1991) e HOPPER & TRAUGOTT (1993), que postulam para tal fenômeno o fato de ser gradual e contínuo, em que um termo que apresente noção concreta, em sua significação original, passaria a ter um valor mais abstrato.

Tendo por base as observações feitas nesta pesquisa, conclui-se que, além de seu valor considerado canônico, *onde* é empregado com valores menos concretos, o que justificaria um processo de gramaticalização. Deve-se levar em conta, entretanto, que não se pode chegar a uma conclusão definitiva com relação ao fenômeno, visto que os dados, apesar de significativos, restringiram-se à linguagem escrita, com textos dissertativo-argumentativos, o que não permite uma conclusão definitiva sobre o processo de gramaticalização do termo, além de não ter sido contemplada uma observação do comportamento diacrônico do vocábulo.

Algo possível de se concluir sobre o texto é o fato de que o termo tende a ser considerado pelos falantes como formal, uma vez que se observou seu uso em grande parte dos textos analisados.

Além das observações feitas a partir do *corpus* analisado, testes de atitude levam à comprovação de que os falantes aceitam os novos empregos atribuídos a *onde*, que passa a ser utilizado como conector universal – não apenas um relativo como o *que*. Ao ser aceito pela maioria pela maioria como possuidor de traços que se distanciam daqueles considerados prototípicos, o termo adquire o papel de organizador de idéias em um sentido mais amplo.

Os testes de atitude revelam, também, que há uma maior aceitação dos novos usos de *onde* entre informantes:

a) situados entre 21 e 40 anos, que constituem boa parte da população ativa;

b) do sexo feminino, que se mostram, no estudo, mais propensos a aceitar ampliações do significado original do termo.

Tendo em vista a análise dos usos encontrados no *corpus*, que se confirmam nos testes de atitudes propostos, e o julgamento dos falantes nos testes realizados, conclui-se que o termo em estudo configura um bom exemplo de polifuncionalidade, uma vez que assume diferentes papéis na conexão de sentenças: o termo parte de um valor espacial concreto, até chegar a um valor textual, mais abstrato.

Acredita-se que, embora haja bastantes casos em que o termo assume valores não canônicos, não se possa falar em uma estabilidade funcional, pois não se analisaram todas as situações possíveis em que os novos usos poderiam ser encontrados, principalmente em outras sincronias.

Sobre as hipóteses que explicariam o processo de gramaticalização do termo, pode-se concluir que:

a) a hipótese de um uso do conector, que atua como elemento relacional em três diferentes níveis, parece se confirmar, uma vez que foram localizados os traços [+inter/intrafrástico], em que se considera seu papel de delimitador; [+interfrástico], em que se observam seu valor não-delimitador; e, finalmente [+inter/transfrástico], evidenciando seu uso como operador argumentativo.

b) as hipóteses que levam em consideração derivações nos novos usos do vocábulo não podem se confirmar, pois não se observaram contextos suficientes que justificassem tais considerações.

Dessa forma, propõe-se um estudo em que se considerem mais a fundo diferentes sincronias e se tentem observar textos que se aproximem da oralidade – nos casos do português arcaico -, textos em diferentes modos de organização do discurso – como descrições e narrações, por exemplo, além de uma observação mais detalhada de diferentes variáveis como escolaridade e sexo, que possam vir a corroborar as conclusões desta pesquisa e estabelecer novos parâmetros para a análise dos usos desse vocábulo. Uma contribuição de estudos variacionistas enriqueceria as observações sobre os usos do termo.

BIBLIOGRAFIA

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à Sintaxe do Português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. **Fundamentos de gramática do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

BARRETO, Therezinha Maria Mello. (**Gramaticalização na História do Português**). Salvador: UFBA, Instituto de Letras. 508 p. Tese de Doutorado em Letras, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Lições de Português pela Análise Sintática**. 10 ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.

_____. **Moderna Gramática do Português**. São Paulo: Lucerna, 1999.

BERNARDO, Sandra. “Novas” funções do pronome/ advérbio *onde*. *Anais do IV Congresso da ASSEL-Rio*. Niterói: UFF. 236-245, 1995

BRAGA, Maria Luíza. Os condicionamentos Discursivos. IN: **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos UFRJ, 1996.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

_____. **Dicionário de linguística e gramática**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Maria Angélica Furtado. “A linguística funcional centrada no uso em discussão” IN: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (org.) **Linguística centrada no uso: Teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

DIAS, Clementina da Silva. “O valor Multifuncional do pronome relativo *onde*.” IN: **Estudos da linguagem: atualidades e paradoxos**. Rio de Janeiro: ASSEL-Rio/UFRJ/FAPERJ. 21-27, 1998.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica et alii. “A Interação Sincronia / Diacronia no Estudo da Sintaxe”. **D.E.L.T.A** (15), 1: 85-111, 1999.

HEINE, Bernd et alii. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, Paul J. & TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: university Press, 1993.

HUBER, Joseph. *Gramática do Português Antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1933.

ILARI, Rodolfo. **Um roteiro funcional para o estudo das conjunções**. Campinas: Edunicamp, 1996.

KATO, Mary. “Recontando a História das Relativas em uma Perspectiva Paramétrica”. IN: TARALLO, Fernando. **Fotografias Sociolinguísticas**, 1989.

KATO, Mary et alii. “As construções-Q no português falado: perguntas clivadas e relativas”. IN: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP. V.6, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KURY, Adriano da Gama. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros Irradiantes SA, 1973

_____. **Lições de análise sintática**. 14.ed. Rio de Janeiro: Livros Irradiantes S.A, 1973

MARTELOTTA, Mário Eduardo et alii. *Gramaticalização no Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina. Maia; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1983.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. “As construções causais” In: **Gramática do português falado**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

PAIVA, Maria da Conceição. Fatores extralingüísticos: Sexo. IN: **Introdução à Sociolingüística Variacionista**. Rio de Janeiro: Caderonos Didáticos UFRJ, 1996.

PEZATTI, Erotilde. “O advérbio então já se gramaticalizou como conjunção?” **D.E.L.T.A** 17:1, 2001 (81 – 95), 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. “Gramática, Gramaticalização, construção e integração oracional” IN: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (org.) **Linguística centrada no uso**: Teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

TAYLOR, John. (1995) **Linguistic categorization**. 2 ed. New York: Oxford.

IV. DISCURSOS EM AÇÃO E DISCUSSÃO

CAPÍTULO I: O MODELO DE EDUCAÇÃO VIA WEB E A QUESTÃO DO PODER E DO IDEOLÓGICO NA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DISCURSOS NO SÉCULO XXI

Luciana Maria Libório Eulálio

1 Introdução

Falar sobre o poder e o ideológico na relação existente entre as tecnologias digitais e os discursos do século XXI não é algo simples, pelos vários desdobramentos que essa relação pode apresentar para qualquer analista de discursos que queira aventurar-se pelos estudos das novas linguagens mediadas pela tecnologia digital.

Então, para evitar que se perca no caminho traçado, optou-se por trabalhar estes dois elementos nessa relação pelo viés do ensino *on line*. E por que por esta perspectiva? Primeiro, pelo fato do problema de nossa pesquisa estar centrado em uma questão relacionada à educação e/ou formação de pessoas, já que propôs analisar os discursos de disciplinas *on-line* de cursos superiores de universidades públicas brasileiras como a UAB-UnB, vistas como um produto da modalidade de ensino a distância via web, e tendo como aparato técnico as tecnologias digitais; segundo, porque, no que se refere aos benefícios ou vantagens, trazidos pela era das tecnologias digitais, o campo da Educação²⁹ é um dos que tem mais sido testado por esta “revolução” propiciada pelos meios digitais deste século.

As aspas usadas no termo revolução, no parágrafo acima, se justificam pelo fato de que segundo Snyder (2009) a questão se houve ou não uma “revolução” na educação, depois que se incorporou a tecnologia digital no seu âmbito, ainda é algo incerto; até porque não

²⁹ O termo Educação será tomado na pesquisa sempre no sentido de ensino e formação de pessoas em nível básico ou superior.

se tem com precisão os efeitos do uso dessas tecnologias digitais para e na Educação, nem em nível internacional tampouco em nível nacional.

Pode-se até mesmo arriscar dizendo que ainda é muito cedo para dar algum veredicto sobre este assunto, uma vez que ainda está-se vivenciando este processo de incorporação das tecnologias no contexto educativo, e principalmente porque, durante esse processo, está-se sob uma ordem híbrida de discursos sobre a produção, circulação e consumo de sentidos sobre a educação e sua relação com as tecnologias digitais. É um percurso complexo e não poderá ser avaliado em tão pouco tempo.

Tal hibridismo citado no parágrafo anterior tem a ver com o momento atual atravessado em meio às tecnologias educacionais da contemporaneidade; e se revela, por um lado, numa ordem constituída pelos discursos hegemônicos sobre educação ainda caracterizados pelo forte vínculo com o modelo de ensino tradicional, materializado nos cursos presenciais – não há como fugir desses discursos – e, por outro, em outra ordem traduzida pelos discursos das novas tecnologias da informação e da comunicação em educação, que propõe um novo modelo de ensino e aprendizagem e que passa a ser disseminado nas e pelas plataformas de cursos a distância via internet, algo que deverá constituir-se no foco de tensão deste artigo para dar suporte à nossa análise.

Este foco de tensão é esperado porque está-se diante de uma recontextualização do ensino superior no Brasil e no mundo pela modalidade de ensino e aprendizagem *on-line*, ao tempo em que ainda se vivencia uma prática social de ensino e aprendizagem hegemônica, calcada na modalidade do ensino tradicional e presencial com todos os gêneros de discursos que lhe são próprios, e esta modalidade – poder-se-ia dizer que por uma questão de poder ou reconhecimento institucionalizado ao longo da nossa história – passa a estender-se ao ambiente digital.

2 A Fábrica e a Cidade: metáforas para uma leitura do modelo de educação a distância *on line*

Para analisar a questão da incorporação das tecnologias pelas sociedades do século XXI, acredita-se ser útil remeter à obra A teoria

crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia (2010), e mais precisamente ao 5º capítulo desta obra, de autoria do próprio Feenberg³⁰, intitulado: a fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? no qual diz inicialmente em termos gerais, que as atuais discussões e os discursos hegemônicos sobre a internet giram em torno das mudanças e dos benefícios que ela traz ou pode trazer às sociedades e à sua Educação.

Logo no início do seu capítulo, lê-se:

Em nenhum campo do conhecimento tais mudanças foram e estão sendo tão antecipadas como na Educação. Sabemos que o conteúdo substancial da Educação pode agora ser mais facilmente entregue por computadores do que por professores. Estamos no auge de uma transformação fundamental de todas as nossas suposições sobre educação, na medida em que incorporamos a era pós – industrial da informação ou testemunhamos mudanças significativas, mas mais modestas nessa área, como nós a conhecemos? (FEENBERG, 2010, p. 155).

Este questionamento de Feenberg mostra que o terreno da Educação é muito fértil para a discussão sobre como está sendo a apropriação das TICs, nesse modelo de sociedade da qual todos fazem parte. E no debate sobre a sociedade do futuro, a Educação é uma das “frentes de batalha”, já que trabalha com a formação de pessoas e com o processo de conquista de autonomia para os sujeitos sociais. Tal autonomia traduzida pela sua capacidade de gerenciar a vida em todos os sentidos, através da formação educacional que envolve amadurecimento intelectual, consciência ética e formação profissional.

E pensar nos discursos em torno da educação via web, mais precisamente em torno das disciplinas on-line analisadas, significa pensar sobre os modos de apropriação das novas tecnologias de

³⁰ Andrew Feenberg - é norte-americano; foi aluno de Herbert Marcuse (1924-1984) na Califórnia, durante os movimentos de contracultura nos anos 1960. É professor titular vinculado ao Canadá Research Chair de Filosofia da Tecnologia na Universidade Simon Fraser (Vancouver-Canadá). Feenberg tem um grande perfil intelectual e acadêmico. Renovou a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) ao propor um novo olhar para a questão da tecnologia, o qual adota perspectivas filosóficas e sociopolíticas dos Estudos Sociais de Ciência & Tecnologia dos anos 1980-2000.

informação e de comunicação na e pela educação, levando em conta nesta análise, o elemento ideológico. Ou seja, o conjunto de relações existentes entre os enunciados dessas disciplinas (matéria significante do corpus) e as suas condições sociais de produção (VERÓN, 2004), bem como as relações de poder inerentes a essas condições sociais de produção.

Na era digital, queira-se ou não, as gramáticas de produção dessas disciplinas passam necessariamente por este contexto sociocultural e pela forma como se têm incorporado as TICs na educação. E, por ser pertinente e enriquecedor para trabalhar essas questões, recorreu-se à metáfora trabalhada por Feenberg, em seu debate sobre os modelos de educação on-line: o da fábrica ou o da cidade?

Para Feenberg, pensar a Educação on-line pelo modelo fábrica seria tê-la como parte de uma sociedade que reflete em todas as suas instituições o princípio da racionalidade na produção, vigiada por um forte esquema de controle; daí que o movimento da Educação deva ir rumo a uma eficiência determinada pelas formas de gerenciamento e mecanização das ações educativas e pedagógicas, num sentido vertical de relações de poder.

Por outro lado, o modelo cidade de EAD *on-line* seria aquele modelo em que se prima pelas relações horizontais da cidade, lugar onde prevalecem as relações cosmopolitas, em que a interação entre as pessoas e entre as instituições se dá num plano horizontal sem justaposições ou sobreposições entre os seus segmentos.

Para este autor, na cidade:

[...] seu deus não é a eficiência, mas a liberdade. Não é dedicada à rígida reprodução de um mesmo melhor caminho, mas ao teste flexível de possibilidades e desenvolvimento do novo. Não o controle hierárquico, mas os contatos horizontais não planejados. Não a simplificação e a padronização, mas a variedade e o crescimento das capacidades exigidas para viver em um mundo mais complexo (FEENBERG, 2010, p. 155).

O caminho adotado pela educação on-line nos moldes da cidade é o caminho das possibilidades de construção colaborativa de ensino e aprendizagem; e os sentidos construídos a partir desse caminho

apontam para discursos em torno de uma linguagem interativa, e de uma quebra de velhos paradigmas educacionais ou pedagógicos que deve ocorrer de forma natural, à medida que os atuais contextos exijam tais mudanças.

Partindo desta citação, pode-se perguntar: – No interior da Ordem dos discursos sobre EAD on-line na atualidade, estamos diante de um modelo fábrica de educação on-line ou diante de um modelo cidade de educação? A disponibilização das disciplinas nos ambientes digitais nos retrata quais destes discursos? O da fábrica, o da cidade, ou o da tensão entre eles? Como as relações de poder e o elemento ideológico se presentificam na textura desses textos analisados.

Pode-se dizer que neste momento de completa sedução da internet ou das TICs avançadas desse século, ficou muito difícil resistir a essa sedução em todos os segmentos da sociedade. E os setores da Educação ao longo das últimas décadas sempre estiveram seduzidos pelos objetos tecnológicos na escola e nas universidades, e agora, mais do que nunca, também não ficaram à margem desse jogo de sedução, proporcionado objetivamente pelas tecnologias, baseadas nas redes digitais ou na própria internet da sociedade de rede do nosso século.

A disciplina on-line analisada surgiu a partir dessa cultura disseminada nos e pelos discursos hegemônicos de corrida para a tecnologização de todos os setores da sociedade, e mais precisamente do setor da educação; e inevitavelmente a sua configuração nos AVAs vai depender deste passar pela apropriação dessas novas tecnologias.

E vale retomar que pela Teoria dos Discursos Sociais vista em Pinto (2002) (2009), todo analista de discursos ao propor analisar os discursos sociais, deverá ter em mente que entrar no mundo da linguagem significa entrar no mundo do ideológico e do poder; ou seja, entrar no mundo das aparências e da opacidade dos textos oriundas dessas duas dimensões próprias da semiose social.

Essa noção vem sendo confirmada por Dalmonte (2009), ao dizer que assim como os sentidos estão em toda parte nos eventos comunicacionais, o ideológico e o poder estão presentes em todos os lugares, não como objetos identificáveis, mas como dimensões de análise do funcionamento das relações sociais.

A Educação *on line* dentro dessa dinâmica do ideológico e do poder deverá ser vista como um “posicionamento discursivo” de uma instância enunciativa (disciplina virtual), pois os sujeitos da enunciação revelados no interior dos desenhos das disciplinas disponibilizadas mantêm uma relação com seu destinatário (aluno) a partir dos efeitos de sentido que esta instância deseja produzir. Tal relação é materializada nas trocas de linguagem entre os enunciadores e co-enunciadores (destinatários), revelando pelos dispositivos de enunciação, questões sociais que passam pelos discursos de inclusão de saberes pelo viés digital.

Estes dois elementos, o ideológico e o poder se dão a partir da relação entre os textos das disciplinas disponibilizadas na plataforma Moodle e suas gramáticas³¹ de produção, que, em uma atribuição metafórica adotada por Verón (2004), diz respeito às condições sociais de produção, circulação (disponibilização) e consumo desses textos.

Para Dalmonte (2009), ao examinar tais condições de produção dos discursos, deve-se levar em consideração a presença dos rastros ou pistas dos mesmos na matéria significativa e, ter ciência de que toda vez que mudam os valores que dão base de sustentação as condições de produção desses discursos, os mesmos também serão mudados ou substituídos por outros discursos, até porque segundo Verón (2004), o sentido só é percebido em relação ao sistema produtivo que o engendrou numa perspectiva de “alteridade”.

Levar em conta o Outro significa dizer que os efeitos de sentido almejados pela instância enunciativa ou desenho didático pedagógico das disciplinas virtuais, estarão sempre ligados ao lugar de um Tu, ou seja, ao lugar onde se constrói a interpretação, ao lugar enfim da recepção ou do destinatário (aluno que cursa tais disciplinas à distância). Assim o Contrato de Leitura desejado no texto das disciplinas, pelo qual os enunciadores constroem as imagens de si e de um tu, é feito respeitando as estratégias de dizer destas disciplinas que são os modos de mostrar, interagir e seduzir, sempre visando seu reconhecimento por parte dos destinatários.

³¹ Gramática de produção: conceito muito utilizado nos anos 1970 por influência da chamada gramática gerativa transformacional de Noam Chomsky e seguidores.

3 Imagem de si construída pela disciplina *Construção do Ensino e Aprendizagem em ambientes virtuais* do curso de Educação continuada e a Distância da UAB-UnB em nível de Pós-Graduação “Lato Sensu”

Na construção da imagem de si dessa disciplina são várias as estratégias de enunciação que põem a linguagem em funcionamento para a produção de sentidos para esse texto. O *banner* de cor azul como mostram as figuras 1, 2 e 3 traz o enunciador institucional no nome do curso “IV Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, na sigla da “Faculdade de Educação- FE”, no gênero do curso, “Especialização” e na identificação da disciplina na sigla “CEAVA M- IV (módulo IV)”.

Figura 1 - Banner da disciplina *Construção de Ensino e Aprendizagem em Ambiente Virtual – CEAVA* do V Cursos de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UAB –UnB



Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Figura 2 - Banner da disciplina CEAVA



Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Nesse mesmo *banner* há a presença da imagem de um monitor, cujo interior traz alternadamente os logotipos da UAB, da CAPES e FE (Faculdade de Educação), como visualizados nas figuras acima e na figura 3 abaixo. Nessa estratégia de enunciação vê-se na construção do eu, o enunciador institucional parceiro da Universidade Aberta do Brasil e da CAPES, instituição de credibilidade no setor da Educação

no Brasil. Esse enunciador elabora ante seu interlocutor sentidos para a sua adesão ao curso de modo satisfatório, na medida em que há uma voz que apresenta um curso a distância reconhecido e apoiado por uma instituição reconhecida como é a CAPES e de um faculdade reconhecida como a FE da UnB. A figura central “Página Pronta” da fig.3, juntamente com desenhos de ferramentas, ratificam um enunciador institucional que diz ser esta disciplina pensada colaborativamente de modo que alunos professores e tutores alcançassem seus objetivos.

Figura 3 - Abertura da disciplina CEAVA



Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

O uso dessa imagem “Página pronta”, utilizando-se das figuras das ferramentas transmite uma idéia de construção e de certa forma é uma voz que interpela seus interlocutores no sentido de convidá-los para juntos fazerem parte dessa rede colaborativa de construção do conhecimento pelo ensino e aprendizagem a distância neste curso da UaB-UnB.

O enunciador institucional aparece também à direita da tela nos links “Voltar a Coordenação”, Fórum de notícias do curso” e “Módulos do curso”, os dois últimos acompanhados do elemento iconográfico representado na imagem da figura face to face como mostra a figura 4 a seguir.

Clicando nesses três links, a disciplina oferece contato com a coordenação, com as notícias relacionadas ao curso, e por fim, com a visão global de todas as disciplinas cursadas denominadas "módulos" do 1º ao 10º. O dispositivo de enunciação "Módulos do Curso" foi uma estratégia enunciativa presente em todos os desenhos das disciplinas analisadas na nossa pesquisa, e está em consonância com uma proposta de ensino globalizante que propõe um método de ensino e aprendizagem atrelado à noção de totalidade, distanciando-se de uma pedagogia fragmentada de ensino. Evidencia-se mais uma vez a polifonia dos textos que traz, nesse caso, uma heterogeneidade mostrada e marcada porque disponibiliza ou cita, através do menu de disciplinas cursadas, outras áreas de conhecimento diferentes da área da qual faz parte esta disciplina.

Figura 4 - Abertura da disciplina CEAVA

The screenshot displays the course interface for CEAVA. At the top, it indicates the period: "Período: 13 de setembro a 31 de outubro de 2010." and "Prorrogado até o dia 07 de novembro de 2010". Below this, a menu lists four items: "Plano de Ensino do Módulo IV", "Apresentação do Módulo IV", "Atividades de avaliação do M IV", and "Critérios de Avaliação do Módulo IV". In the center, there is a section titled "Caixas de Areias" with an image of a sandcastle on a wooden tray. At the bottom of the main content area, there is a message: "Encerramento e Agradecimentos por parte da Equipe Docente e de Tutoria". On the right side, there is a sidebar titled "Mensagens" which states "Não há mensagens pendentes". Below this, there is a list of navigation options: "Voltar para coordenação", "Fórum de notícias do curso", "Fórum do cafezinho", "Módulos do Curso:", "Módulo 01", "Módulo 02", "Módulo 03", "Módulo 04", "Módulo 05", "Módulo 06", "Módulo 07", "Módulo 08", "Módulo 09", "Módulo 10 (TCC)", "Ambientes Restritos:", "Sala dos tutores", and "Sala dos professores".

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Figura 5 - Apresentação do Fórum de Encerramento da disciplina CEAVA

P A R A B Ê N S A T O D @ s !

Para finalizar, por que não usarmos um trecho maravilhoso da música "Aquarela" de Toquinho e Vinícius?



*Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu...
Vai voando contornando a imensa curva Norte e Sul.*

*Esperamos que este módulo tenha o efeito de um **pinguinho de tinta no papel**, representando uma dose pequena, mas, repleta de intensas experiências de construção de conhecimentos, resultando em transformações e mudanças em diferentes escalas, dependendo das experiências anteriores, motivações e expectativas futuras.*

Acrescentamos também o link a um vídeo do youtube com a música Aquarela.

http://www.youtube.com/watch?v=2-V21HepcgY&feature=player_embedded

um abraço carinhoso e afetivo

Wilsa, **L**arissa e equipe de **t**utoria

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Ao clicar no link de apresentação da disciplina “Encerramento e agradecimentos por parte da Equipe Docente e de Tutores”, posicionado abaixo da imagem “caixa de areia” presente na figura 4, temos a apresentação “Parabéns a tod@s”, como mostra a figura 5.

O assunto desta figura 5 trata de uma mensagem de encerramento do curso com requintes intertextuais, partida da equipe de professores elaboradores do desenho didático-pedagógico da disciplina, revelando um enunciador institucional. Nesse evento comunicativo a imagem do garoto pintando uma folha em branco e os versos da música *Aquarela*, do cantor e compositor brasileiro Toquinho, citados em letras de cor azul, também entram para a construção de imagens e papéis propostos aos sujeitos envolvidos na modalidade de ensino e aprendizagem a distância *on line* (imagem de si e do tu), base do contrato de leitura desta disciplina.

Levando em conta que os textos verbais e não verbais são pontos de passagem de produção de sentido, e opacos no sentido de não ser um

espelho da realidade, mas representações de sujeitos discursivos, observa-se que os dispositivos de enunciação materializados na imagem não verbal (o desenho do garoto) e na verbal (trecho da música e mensagem da equipe), carregam significados que produzem sentidos para a construção da imagem de si da disciplina e da imagem do seu interlocutor (o aluno do curso a distância) e sua relação no e pelo discurso. Pela voz do enunciador institucional circulam os discursos de uma universidade comprometida com a transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo através da construção do conhecimento de forma colaborativa, e, pela conquista de saberes a partir das experiências de cada um desses sujeitos. Ao postar a seguinte citação: *“Esperamos que este módulo tenha o efeito de um pinguinho de tinta azul no papel, representando uma dose pequena, mas, repleta de intensas experiências de construção de conhecimento, resultando e, transformação e mudanças em diferentes escalas, dependendo das experiências anteriores, motivações e expectativas futuras”*, o enunciado elaborado de forma intertextual, mesmo através da voz do seu autor (professor quem concebeu a disponibilização dessa disciplina na plataforma) traz para dentro da disciplina a voz de um sujeito institucional comprometido com a aprendizagem do aluno na modalidade a distância. Isso notadamente pode ser identificado pela utilização do pronome pessoal “nós” implícito no verbo “esperamos” na 1ª pessoa do plural no início da mensagem posicionada abaixo dos versos de *Aquarela*, que remete ao sentido de que a instituição por essa disciplina faz parte também deste processo de formação, ao tempo em que programa um aluno-leitor criativo, capaz de transformar a sua realidade pelo viés da aprendizagem colaborativa, a partir das suas necessidades, de suas motivações e capaz de interagir juntamente como o Outro, em prol do seu crescimento intelectual e de gerar mudanças na sua própria vida com os conhecimentos que vão adquirindo no decorrer do curso.

Nessa mesma figura há a presença de um enunciador tecnológico na construção da imagem de si da instituição de onde sai a fala institucional, que é um link com o vídeo do *youTube*³² com a música *Aquarela*. Com essa estratégia de enunciação, a imagem de si do curso vai formando-se em consonância com os discursos circulantes em torno das novas exigências

³² Site criado em fevereiro de 2005 que permite carregar e compartilhar vídeos pelos usuários em formato digital. Foi fundado em fevereiro de 2005. O YouTube utiliza o formato Adobe Flash para a disponibilização de seus conteúdos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 01 jun.2011.

da Educação *on line* do séc XXI, calcada na utilização das tecnologias digitais pela utilização de textos eletrônicos, hipertextos, links, etc.

Nota-se a presença desse enunciador tecnológico também nas “caixas de areia” (fig. 7) que são páginas web com poder de edição para que os alunos em grupos possam construir o ambiente virtual de suas disciplinas. É um enunciador que constrói a imagem da UAB-UnB conectada aos avanços da tecnologia educacional baseada nas tecnologias digitais.

Na despedida textual verbal “um abraço carinhoso e afetivo”(fig.5), o enunciador institucional traz para dentro do ambiente virtual da disciplina sentidos de proximidade entre os sujeitos discursivos deste evento comunicativo, que empiricamente se traduziria no fato de que embora o aluno faça um curso a distância mediado pela plataforma Moodle, onde não existe o contato presencial, estratégias enunciativas como esta, exemplificada no texto de despedida das professores e equipe de tutores, vem a compensar a sua ausência física na relação de ensino e aprendizagem desta modalidade de ensino.

Ainda na figura 4 identifica-se no lado direito da tela a presença de um enunciador social nos links “Fórum do cafezinho”, e em “Ambientes restritos” com os links “Sala dos professores” e “sala de tutores”. Nesse primeiro link, o do cafezinho, traz-se para dentro do ambiente as práticas sociais corriqueiras de um ambiente universitário, como o momento da descontração, da conversa, do relaxamento entre os sujeitos envolvidos no curso, e mesmo que seja um curso a distância, se reservou um lugar para tal entretenimento. Tal estratégia de enunciação interpela o leitor com essa produção de sentidos seduzindo-o. Já em “Ambiente restrito” acompanhado pelo ícone ou símbolo gráfico da figura de um olho fechado (fig.4), uma voz se apresenta vinda de outro lugar de fala, ou seja, saída de discursos hegemônicos anteriores calcados na pedagogia do ensino tradicional, onde o professor era visto como autoridade e ser superior, não devendo pois, ser “incomodado”, sendo ele muitas vezes inacessível ao aluno.

A imagem do símbolo iconográfico do “olho fechado” para designar “ambiente restrito”, dialoga perfeitamente com estes sentidos mobilizados, pois ela nos remete ao que não se deve ou pode ver e nesse caso, corresponde a não permissão da entrada do aluno dessa disciplina no ambiente reservado à equipe de professores. Essa estratégia traz para dentro desta disciplina certa dose de tensão entre os “velhos” e os “novos” discursos pedagógicos. O que foi dito desta

maneira pelo link “Ambiente restrito” com as salas de professores e tutores, já foi dito antes em outro lugar de outra maneira. Isto é para que se veja que os discursos passam pela semiose social constituída pela dimensão do ideológico e do poder, algo que nos faz inconscientemente reproduzir “velhos” discursos, só que agora, recriados e reelaborados. É como o que foi dito sobre o poder e o ideológico na relação entre tecnologias digitais de informação e comunicação e os discursos do século XXI pelo viés do ensino, no qual se diz que o “velho “está sempre tangenciando o “novo”, e isso se dá pelo fato de que tal tensão esteja relacionada às relações de poder que permeiam a linguagem das plataformas de ensino, relações estas que alternadamente se evidenciam ora como objeto de disputa pela vontade de fazer valer certos discursos hegemônicos de raízes históricas profundas, ora como regras formais de geração de sentido que impõem o que deve e o que não deve ser dito.

Essa disciplina da UAB-UnB trouxe para dentro do AVA de modo intertextual, discursos calcados em valores culturais. Na figura 6 logo abaixo, este enunciador se presentifica na figura do mapa do Brasil com suas belezas naturais. É um enunciador institucional que se marca neste texto trazendo discursos relacionados aos valores, às identidades culturais, aos aspectos geográficos do Brasil, e à própria cultura brasileira. É um enunciado que mobiliza um enunciador institucional que interpela o interlocutor para a valorização de suas raízes culturais e geográficas, e ainda diz que este curso é de uma Universidade Aberta (com letras maiúsculas) construindo sentidos vindos de um discurso hegemônico que é o da democratização da Educação e o acesso de todos ao conhecimento propiciado pela escola e pela universidade no Brasil do séc. XXI.

O enunciador institucional também se mostra nos webtextos disseminados em quase todas as unidades desta disciplina presentes nas semanas 2, 3, 4 e 5, contendo atividades e tarefas que devem ser realizadas. É uma voz que diz que mesmo o curso sendo de uma modalidade calcada na construção colaborativa do conhecimento numa perspectiva interativa e a distância, não se dispensa a execução de tarefas e a sua entrega dentro dos prazos determinados pela Instituição. Sem repetir discussões anteriores, percebe-se novamente um embate de conflitos propostos pelos sujeitos discursivos deste evento comunicativo.

A exigência do cumprimento de tarefas e a medição quantitativa desse desempenho fazem parte dos discursos hegemônicos do modelo de ensino presencial que aqui são estendidos à plataforma desta disciplina a distância.

Figura 6 - Aula semana 1- CEAVA

1

O programa (Uni)versidade Aberta do Brasil e os desafios de sua implementação. □

Semana 1
período: 13 a 19 de setembro



Brasil

- 📄 Orientações para a Semana 1
- 📖 Leituras Tema 1 - Semana 1
- 🗨️ Fórum de aquecimento: Faça para si!!
- 🗨️ Fórum 1 Avaliativo (5pts): Discussão sobre o programa UAB

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Figura 7 - Aula semana 1 – CEAVA

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
Sala dos professores

🗨️ Encerramento e Agradecimentos por parte da Equipe Docente e de Tutoria

📄 NOVO: Recuperação e Prorrogação do MIV

- 📧 Caixa de Areia 01
- 📧 Caixa de Areia 02
- 📧 Caixa de Areia 03
- 📧 Caixa de Areia 04
- 📧 Caixa de Areia 05
- 📧 Caixa de Areia 06

🗨️ Fórum de notícias

🗨️ Fórum de dúvidas

🗨️ Fórum tutores

📄 Tutorial Moodle

📄 Netiquetas

🗨️ Uso de fóruns - regras gerais (espanhol)

🗨️ Bate-papo: vamos chatear?

📖 Diário de Bordo - Wiki (ver na pasta de Artigos e Tutoriais sobre o Moodle)

🗨️ Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Ao navegar por todas as unidades desta disciplina, a presença do enunciador pedagógico é marcante e disseminado em todo o desenho didático-pedagógico deste curso para a construção da imagem de si, ou seja, para construção dos seus modos de dizer centrados em um “eu” discursivo proposto em função de um “tu” que também é discursivo. Se reportarmos às figuras 4, 6 e 7 acima, por exemplo, se vê este enunciador marcado nos ícones de webtextos com a apresentação da disciplina, orientações didático-pedagógicas para cada unidade, tutoriais, netiquetas (regras de comportamento na internet); arquivos em pdf com o plano de curso, conteúdos teóricos e práticos; caixas de leituras (fig.7) com textos teóricos, arquivos em word com conteúdos de planejamento de ensino e planos de unidade e de curso.

4 Imagem do tu construída pela disciplina Construção do Ensino e Aprendizagem em ambientes virtuais do curso de Educação Continuada e a Distância da UAB-UnB em nível de Pós-Graduação “Lato Sensu”

A imagem daquele a quem os discursos são dirigidos é na visão dos autores que serviram de suporte teórico-metodológico para esta pesquisa, denominados de co-enunciadores ou mesmo destinatários, esse último termo, se formos tomar a terminologia de Verón (2004).

A primeira imagem que entra na cena da enunciação para construção dos discursos em torno da imagem do tu ou do aluno dessa disciplina, é a presença de uma figura humana cibernética e futurista de olhos abertos contornada por linhas infinitas que se cruzam, formando os desenhos da face na região dos seus olhos e nariz (figuras 1, 2 e 3). Essa imagem está posicionada detrás da figura de um monitor que está situada no banner da figura 8 abaixo. Trazer a imagem ou figura de um homem cibernético com olhos arregalados para o *banner* desta disciplina, significa trazer para dentro deste evento comunicacional sujeitos frutos de uma geração formada por uma cibercultura e também por outros sujeitos, que embora não sejam dessa geração, estão “anteados” aos avanços das tecnologias educacionais mediadas pela tecnologia digital e capazes de levar um curso a distância pela via digital. Também se constrói com esta imagem a representação de um sujeito atento para essas mudanças e atento para o seu próprio processo de aprendizagem a distância via web. Um sujeito capaz de

levar seu curso mesmo diante dos desafios que a modalidade oferece e capaz de exercer a sua autonomia assistida proposta por esse modelo de ensino e aprendizagem, sem maiores dificuldades.

Complementariamente, a figura de olhos bem abertos que aparece neste banner, produz também o sentido de acompanhamento e monitoramento dos alunos pela Instituição. Por aqui também circulam discursos de vigília, onde o aluno, apesar da “liberdade” de acesso ao curso para efeitos de estudo, é monitorado pela instituição no quesito “ frequência de acesso à disciplina” e no seu empenho e desempenho nas atividades avaliativas. É como se os olhos também fossem o da universidade sobre do aluno. É uma imagem que também entra para a construção da imagem de si da disciplina através do enunciador institucional que produz sentidos de fiscalização. Numa perspectiva intertextual, essa imagem não verbal entra possivelmente em dialogia com o *panóptico*, um centro penitenciário desenhado por Jeremy Bentham em 1785, elemento que permitia a um vigilante vigiar os prisioneiros que ficavam sem saber ou não se estavam sendo observados. O *panóptico* foi um termo trabalhado por Michael Foucault, na obra *Vigiar e Punir*(1975), para tratar da sociedade disciplinar e também por Pierre Lèvy (1993), para tratar do possível controle dos meios de comunicação e informação sobre seus usuários. É nesse momento que se percebe a relação dessas imagens no e pelo discurso, levando em conta os diferentes lugares de onde sai a fala dos interlocutores, e o momento em que vemos o enunciador se definindo e definindo também o seu destinatário.

Figura 8 - Banner da disciplina CEAVA



Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Outro enunciador presente em quase todo o texto da disciplina são os fóruns propostos nos mais variados fins, como fóruns temáticos, fórum avaliativo, fórum de notícias, fórum de dúvidas e fórum de aquecimento (figuras 6, 7, 10 e 12). Esse enunciador nesta disciplina

vem reforçado pelo seu elemento iconográfico, ou seja, a imagem de dois balões pequenos, um na cor verde e outro na cor rosa. Já o enunciador “chat” nessa disciplina vem disponibilizado diferentemente das outras analisadas, este vem denominado de “Bate-papo” reforçado pela presença do seu ícone, representado pela imagem de dois balões juntos, um maior na cor verde, e outro menor na cor azul escuro, e ligado ao texto verbal: “Vamos chatear?” (fig. 7). Tanto os fóruns quanto esse chat, mobilizam sentidos de comunicação, diálogo, descontração e produção de conhecimento de forma colaborativa entre os participantes desse evento comunicativo, distribuindo afetos positivos à imagem atribuída a um leitor ativo diante do processo de aprendizagem a distância.

O diário de bordo de ícone contendo uma imagem de um caderninho (fig.7) revela-se como outro enunciador que também entra para esta cena de enunciação na construção da imagem de um tu discursivo. Na sua versão original, é um instrumento pedagógico bem antigo, no qual o aluno resenhava os temas ou conteúdos discutidos ao longo de uma aula ou curso. Seria no caso uma espécie de caderno de apontamentos do modelo tradicional, que agora é estendido às plataformas digitais com esta nova denominação. Esse dispositivo de enunciação contém uma voz que programa um aluno ativo no seu processo de aprendizagem, com capacidade crítica para resenhar suas ideias a partir dos referenciais teóricos vistos e discutidos na e pela disciplina. Com a sua disponibilização no desenho dessa disciplina, constata-se novamente uma arena de tensões entre os discursos hegemônicos do modelo tradicional de ensino e os propostos pela EaD on line, pois embora vindo num formato diferente, o velho caderno de anotações ainda povoa as plataformas de cursos virtuais, funcionando como elemento referencial de antigas práticas educacionais.

Em continuidade à análise centrada na imagem do tu e nos papéis propostos aos seus destinatários (alunos) – estes, podendo ser aceitos ou não – explícitos na superfície textual desta disciplina, cabe salientar que essa última disciplina se utiliza de muitas semióticas não verbais, como desenhos e fotografias para a produção de sentidos desses sujeitos. Essa característica ficou marcante nesta disciplina. Vale ressaltar que a tomada da imagem como produtora de sentidos e como o próprio discurso nos faz percebê-la como um objeto de discurso não transparente ideologicamente – portanto, sem que se possa tomá-la como um espelho da realidade.

Numa perspectiva discursiva não existe discurso e comunicação sem intenção, e tais intenções passam pela idéia que se vê em Joly (2005) quando diz que toda mudança de produção de imagens reflete a mudança no modo como entendemos o mundo. As nossas intenções – base para as práticas sociais – regulam também a construção das imagens, fazendo-se crer que toda imagem tem seu componente sociocultural, não podendo ser tratada como um texto puro. Assim, como numa perspectiva sócio-discursiva não existe texto puro, também não existirá imagem pura.

Ao propor a sua tríade ícone-índice-símbolo, Charles Peirce (2005) já alertava para o fato de que não existem ícones puros, visto que são construções sociais que carregam na sua essência componentes socioculturais e uma forte relação com o contexto histórico do qual saíram ou em que foram produzidos. A figura 9 abaixo mostra uma estratégia de enunciação através de uma fotografia. É vista nesta figura, uma imagem de uma praia com pegadas humanas na areia em direção ao mar representando uma caminhada. A escolha desta imagem e não outra, com seus atributos constitutivos de significados, não se deu de modo aleatório, uma vez teve um propósito de produção das imagens de si e de organização da recepção (imagem do aluno), elementos estes propostos no Contrato de Leitura (Verón, 2004).

Pela análise centrada na recepção, esta semiótica revela um enunciador pedagógico que propõem sentidos híbridos. Isto porque ao tempo em que propõe sentidos de autonomia para os sujeitos leitores da disciplina, ao mesmo tempo revela um enunciador que mobiliza sentidos de uma instituição preocupada em orientar o aluno mostrando-lhes o caminho que deve ser seguido para a conquista de sua autonomia dentro do curso. E nessa construção da autonomia necessária ao processo de aprendizagem, faz-se necessário a caminhada direcionada, o “passo-a passo”, ou seja, a caminhada planejada rumo ao alcance de objetivos.

Por essa fotografia situada na semana 2 da disciplina, programa-se a imagem de uma instituição responsável pelos mecanismos que levarão o aluno à conquista desta autonomia, ao mesmo tempo em que programa-se discursivamente um aluno capaz de caminhar com as próprias pernas, navegando pelo seu ambiente virtual sendo capaz de construir conhecimento coletivamente em prol do seu crescimento. A semiótica verbal “*Caminhante, o percurso de uma caminhada se faz passo a passo*” (fig.9), posicionada acima desta fotografia, corrobora

com a imagem de si da Instituição, e confirma os discursos hegemônicos de uma Educação planejada e nunca improvisada. Essas semióticas propõem uma universidade que trabalha lado a lado com o planejamento. Tanto a imagem fotográfica quanto a citação verbal apontada define o enunciador pedagógico, como também define o seu destinatário. É o dialogismo presente na relação EU- OUTRO.

Figura 9 - Aula da semana 2 – CEAVA

2 Os elementos essenciais da construção de ambientes virtuais e da disciplina on-line (ELES DOL).

Semana 2
período: 20 a 25 de setembro

Caminhante, o percurso de uma caminhada se faz passo a passo.



A criação de um curso ou disciplina a distância é um processo complexo, uma vez que é necessário planejar o processo de ensino-aprendizagem tendo como foco alunos que estão distantes e dispersos no espaço territorial e atuam em tempos distintos. *Como propiciar uma aprendizagem significativa para esses alunos tendo como meio de mediação o ambiente virtual de aprendizagem? Quais são os elementos essenciais de uma disciplina online?*

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Figura 10 - Aula da semana 2 – CEAVA

-  Orientações para a Semana 2
-  Leituras Tema 2 - Semana 2
-  Fórum 2: Elementos essenciais de uma disciplina on line
-  TAREFA AVALIATIVA: Análise de uma disciplina online.

Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Em diálogo com essa discussão, é visível no restante da disciplina, como mostram as figuras subseqüentes, outras estratégias imagéticas enunciativas que corroboram com a produção de sentidos propostos à construção da imagem do tu ou dos sujeitos destinatários da disciplina. O desenho de uma cena do clássico “Alice no País das Maravilhas” (fig.11) do autor Charles L. Dodgson, publicada em 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll, que retrata a conversa entre Alice e o gato, dialoga claramente com os discursos propostos pela imagem das pegadas na praia. O enunciador ao falar intertextualmente pela citação à obra de Lewis Carroll, constrói um sentido para os sujeitos destinatários da disciplina de alunos focados nos seus objetivos que sabem onde querem chegar, diferentemente da “assustada” Alice no País das Maravilhas, que se encontrava perdida diante daquele gato.

Figura 11 - Aula da semana 3 – CEAVA

O Plano de Ensino e o Guia de Estudos da disciplina on-line baseando nos elementos essenciais (ELESOL)

Semana 3

período: 27 de setembro a 02 de outubro



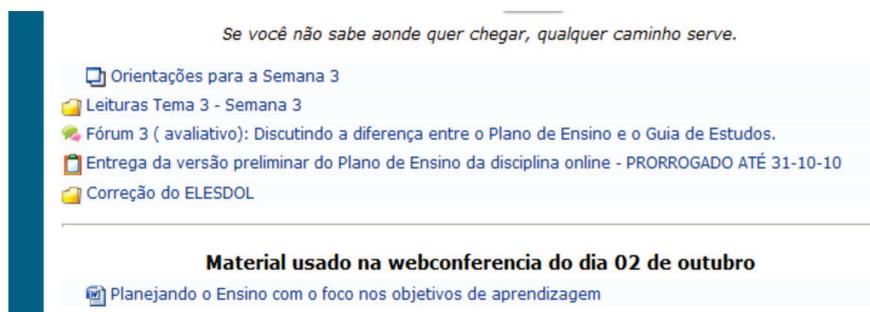
Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Trata-se de uma estratégia de enunciação que traz para o destinatário o papel de sujeitos curiosos e destemidos ante o processo

de aprendizagem em um curso a distância *on line* e que sabem buscar os caminhos para o conhecimento de modo planejado. Este enunciador interpela o seu interlocutor pelo viés da ação planejada, programando um aluno de curso a distância *on line*, atento para esta questão e capaz de trilhar caminhos claros sob a luz dos seus objetivos e planejamentos previamente traçados. São discursos pertencentes às duas Ordens de discursos sobre Educação, ou seja, pertencentes tanto ao modelo de ensino presencial quanto ao modelo de Ensino a distância da sociedade da era digital mediado pelas plataformas digitais.

O que se quer dizer com isso é que os discursos em torno da necessidade de planejar qualquer ato didático, sempre esteve presente em todos os lugares e momentos da educação dos moldes tradicionais, e agora são estendidos às plataformas de cursos a distância via web. Concomitantemente à construção dos sujeitos discursivos relacionados a um tu (leitores da disciplina), este enunciado materializado por esta imagem, traz outra voz que colabora com a imagem de si da disciplina e da instituição – o lugar de onde sai a fala – porque mobiliza para esta última sentidos de uma curso ou disciplina que mostra o caminho, que orienta e direciona a caminhada do aluno.

Figura 12 - Aula da semana 3 – CEAVA



Fonte: <http://fe-uab.unb.br/course/view.php?id=22>

Infere-se a existência de um enunciador institucional comprometido com a caminhada do aluno, que numa perspectiva de diálogo, orienta-o na tomada de decisões e alcances dos objetivos pretendidos. A citação vista na figura 11: “*Se você não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve*”, remete ao clássico diálogo entre a menina e o gato desta Obra aludida pela imagem, quando Alice

perguntava ao mamífero se poderia ensiná-la a como sair de onde estava. O gato lhe disse que dependia do lugar que ela quisesse ir. Mas Alice prontamente lhe respondeu dizendo que não importava onde. O gato também prontamente lhe disse que, se não sabia onde, não importava qual caminho tomasse. Assim esta semiótica verbal da citação acima constrói sentidos de alerta para a necessidade de se caminhar em um curso com estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados.

A heterogeneidade marcada e mostrada neste texto por estas semióticas verbal e não verbal citadas acima, alerta para o fato de que num evento comunicativos os sujeitos discursivos se constituem na relação com o outro dialeticamente, atravessados pela história e pela ideologia, pois tratam-se de sujeitos históricos e de papéis, como na viso de Pinto(2002), emanados do contexto sócio-cultural, não havendo pois, a possibilidade de separação desses dois elementos da interação comunicativa: enunciador – emissor e co-emissor – destinatário.

5 Considerações Finais

A partir do que se constatou nesta análise feita durante a pesquisa, pensar o ensino e aprendizagem pelo viés digital do séc. XXI, relacionada aos discursos da Sociedade da Informação e do Conhecimento, requer um trabalho de observar um movimento de recontextualização das práticas educativas, onde houve o surgimento de novos papéis propostos aos sujeitos discursivos deste evento comunicacional de cunho educacional, justamente pelo fato de que a cada inovação tecnológica incorporada na educação, testemunha-se o surgimento de novos discursos inerentes a estas inovações, segundo os quais se pode representar a realidade do ensino à distância *on line* de modo inovador.

Levando em conta a instância da produção destes sentidos disseminados nos textos da disciplina analisadas, as particularidades identificadas e analisadas de disponibilização desta disciplina no AVAs ilustram a passagem para um novo contexto de comunicação das práticas educativas e, o aluno a distância nesse processo, nunca será um mero receptor, mas aquele que numa perspectiva discursiva colabora no processo de feitura da disciplina disponibilizada no AVAs, pois as modalidades do dizer desta disciplina ou seus posicionamentos

enunciativos convidam o aluno – leitor não só para fazer um curso a distância virtual, mas imprime pela sua produção de sentidos, a proposição de papéis a estes leitores a partir de uma comunicação contratual centrada na esfera do tecnológico digital materializado nas ferramentas interativas, como por exemplo, o uso dos chats, dos fóruns, das webconferências, etc.

Ficou evidente que a relação entre enunciador e destinatário acontece no texto e pelo texto desta disciplina, principalmente quando se leva em conta as disputas travadas pela universidade em questão em ocupar os melhores espaços no mercado simbólico de sentidos da educação a distância on line.

Como diz Dalmonte (2009), neste universo de concorrência, o grande desafio para as Instituições que entram nesse mercado virtual, se centra nos seus dispositivos de enunciação. Ao lidar com conteúdos semelhantes, e nesse caso, admitindo as variadas possibilidades de configuração destes conteúdos, algo que se pode constatar, pela existência de vários formatos de plataformas virtuais para o exercício do ensino e da aprendizagem on line, como a plataforma Solaris³³, diferentemente da Moodle, as disciplinas virtuais nesse contexto passam a ser reveladoras de estratégias discursivas específicas. E pensar as novas formas de ensino e aprendizagem on line, requer dos pesquisadores a compreensão destas novas modalidades de estratégias discursivas capazes de ser aplicadas na web.

É exatamente neste desafio que se configura o dispositivo que dá forma às estratégias discursivas na disponibilização das disciplinas virtuais nos AVAs, através das quais, os discursos disseminados no desenho didático-pedagógico ou matéria signficante das disciplinas virtuais passam por imagens, por interfaces interativas assíncronicas e síncronicas, pelos materiais postados, pelos links ou hipertextos, pelos elementos para textuais, enfim por seus modos de dizer próprios do gênero disciplina virtual.

³³ Solaris- Sistema Operativo UNIX desenvolvido pela Sun Microsystems. É um sistema operacional moderno e eficaz para computadores em rede, especialmente nas empresas de grande porte com um conjunto de softwares para desenvolvimento e gerenciamento de informações e comunicação entre aplicativos. Criado para obter uma alta performance em aplicações cliente/servidor, permite acesso transparente e ilimitado a sistemas, servidores, dispositivos . É atualmente também utilizada no âmbito educacional para abrigar cursos a distância. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Solaris>. Acesso em: 21 mai.2011.

Pela análise vimos que o contato entre as instâncias enunciativas e os destinatários é marcado por uma cibercultura ou realidade tecnológica que dá suporte ao processo de produção e disponibilização das disciplinas nos AVAs, bem como o acesso aos seus conteúdos (consumo). Analisar a discursividade presente na organização textual desta disciplina requer examinar o processo de construção de sentidos inerentes aos seus níveis de contextualização.

REFERÊNCIAS

DALMONTE, Edson Fernando. **Pensar o discurso no webjornalismo: temporalidade, paratexto e comunidades de experiência.** Salvador: EDUFBA, 2009.

FEENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? In: NEDER, Ricardo T. (Org.). *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Cadernos primeira versão.* Construção social da tecnologia. 3, 2010. Apoio Capes. Escola de altos estudos. proc. Eae -1365-2009.

FOUCAULT, Michel. (1975). **Vigiar e punir.** História da Violência nas Prisões. Tradução Raquel Ramalheite. 18. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagens.** 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

LÉVY, Pierre. **Educação e Cibercultura** In: LÉVY, Pierre, **Cibercultura.** França: Odle Jacob, 1993.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** Int. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos, 46/ dirigida por J. Guinsburg).

PINTO, Milton José. Por uma semiologia dos discursos sociais. **Eco-Pós**, v.12, n.1, p.102-110, jan./jun. 2009.

_____. **Comunicação e discurso.** 2 ed. São Paulo: Hacker, 2002.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: UFC, 2009. 287p.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de un tejido.** Barcelona: Gedisa, 2004.

_____. **Fragmentos de um tecido.** São Leopoldo-RS: Unissinos, 2004.

CAPÍTULO II. UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO IDOSO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Maria Lima de Santana

1 Introdução

É na linguagem e pela linguagem que o homem manifesta desejos, ideologias e se mostra capaz de interagir com o outro em condições enunciativas. Diante disso, é de conhecimento de todos aqueles que tecem discussões acerca da linguagem, que o processo de enunciação é de fato verificado na interação pela linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, por meio de discursos que evidenciam condições sócio-ideológicas. Esses discursos, no olhar de Foucault (2007) estão relacionados não somente com aspectos linguísticos, mas também com aspectos históricos. O autor, ainda acrescenta que a linguagem deve ser entendida como fator na constituição do discurso, pois a percebe como elemento de grande relevância, visto que a considera como uma prática social que está completamente relacionada com a construção do social, dos objetos e dos sujeitos sociais. Assim, o homem constrói discursivamente o mundo que o cerca através da linguagem.

Ao usar a linguagem, o homem se marca como emissor ou coemissor em um evento comunicacional qualquer, e ao fazer isso estar entrando no amplo mundo das representações, das relações e identidades sociais.

Nesse sentido, considerando que o envelhecer é uma construção social, adotamos como objeto desse estudo textos publicitários que enfocam um tema voltado para o público com idade acima de sessenta anos, a fim de identificar como os sentidos de idoso são construídos discursivamente nos referidos textos a partir das marcas enunciativas, tomando como base a variante saúde, tendo em vista que seus discursos corroboram para uma visão de idoso feliz e saudável. Conforme nos afirmou Bernardes (2010, p.17), “a busca pelo elixir da juventude sempre fascinou a humanidade. Como indaga a autora: afinal, quem não deseja viver muito, e bem?” Essa é uma vontade que se percebe em muitos discursos contemporâneos, seja ele oral ou escrito, estamos

sempre diante de situações em que o ser humano procura apresentar jovialidade. Ainda, segundo a autora, mesmo diante de tanta busca por este rejuvenescimento, envelhecer é, reconhecidamente, inevitável para o ser humano desde o nascimento, mas a autora faz uma chamada de atenção para que se considere a importância de se saber envelhecer, a fim de que se evite chegar ao envelhecimento de forma indesejável.

Assim, mesmo não sendo ainda do domínio do homem reprimir o envelhecimento, acredita-se que é aceitável preparar o organismo para que se viva muito e de forma agradável, com qualidade de vida e felicidade, para tanto, a ciência tem procurado encontrar meios de evitar situações desagradáveis que chegam com a idade, tais como dores, depressão, isolamento, dentre outros, e além disso, a mídia tem procurado, através da publicidade, mostrar formas de se conseguir viver muito e com saúde.

Dessa forma, analisaremos esses discursos com base na perspectiva da Análise de discursos (AD), respeitando as propostas de análise defendida por Pinto (2002), Verón (2005) e Joly (2005), dentre outros. Tomamos como objeto de estudo dois anúncios publicitários divulgados por órgãos do governo e instituição privada, que divulgam um serviço direcionado para o público idoso. Nosso olhar está voltado para o próprio objeto, pois este conjuga linguagem verbal e outras semióticas para a construção de sentidos.

2 Publicidade e Envelhecimento: uma nova imagem

Iniciamos nossa discussão ressaltando que a principal finalidade deste trabalho não está concentrada principalmente na dialética social do tema envelhecimento, mas, sobretudo em verificar como o tratamento deste tema é construído discursivamente na instância da publicidade, abordando as maneiras de ter saúde no envelhecimento.

Entendemos que uma infinidade de mídias alternativas como televisão, rádio, jornal, internet, *outdoors*, etc, confirmam a extensão do campo midiático. Esta extensão é percebida com mais clareza a partir do instante em que constatamos que essas mídias não atuam de maneira isolada, pois estão sempre reportando umas as outras. Assim, a publicidade está presente em todas as mídias, é, portanto uma ferramenta de grande valia, pois media o intervalo entre produção e consumo, ou seja, oculta as marcas do processo de produção e dá ênfase

à situação de consumo de forma bastante significativa, a fim de viabilizar a circunstância de produção. Dessa forma contribui para o capital girar, visto que tem a função de seduzir enunciatários. Então, nessa perspectiva, a publicidade não funciona apenas como promotora do consumo, mas ainda veicula imaginários sociais que jamais serão esquecidos, como estilo de vida, modos de comportamento na sociedade, padrões de idade, juventude, beleza, etc.

Vemos, portanto, que a publicidade deve ser considerada, também, como reprodutora de articulações de sentidos de toda espécie, até mesmo do que vem a ser envelhecimento. A produção de um anúncio tem a capacidade de confirmar significados e apresentar novos estilos de vida para a sociedade por meio da representação de uma condição ideal de consumo do produto. Assim sendo, a publicidade encadeia, em suas projeções simbólicas, transformação de valores socialmente desenvolvidos culturalmente, contribuindo de forma participante na identificação entre pessoas, modificando as formas de pensar e agir da sociedade, criando novos sentidos para algumas representações sociais, como no caso de ser idoso. Podemos ratificar nosso ponto de vista com o pensamento de Muller & Giaretta (2008, p.5) quando afirma que:

[...] o discurso publicitário pode ser considerado como um rico, importantíssimo e vasto campo de estudos sobre as representações sociais da velhice. A partir dele, tem-se a possibilidade de observar como a indústria cultural, por meio dos anúncios publicitários, cria uma sociedade particularmente diferente da sociedade que vive a realidade do mundo cotidiano. É, na maioria das vezes, uma sociedade idealizada, sem conflitos, sem problemas e sem doenças, onde o euforizante é a palavra de ordem.

É importante, portanto, observar como atua esse aspecto euforizante no que diz respeito às representações sociais do envelhecimento, por meio das análises das representações sociais presentes nos anúncios publicitários que reportam à pessoa idosa.

O crescimento dessa população nos últimos anos é notável, pois as melhorias nas condições de vida e os avanços da ciência têm aumentado a expectativa de vida do ser humano, despertando grande interesse no meio midiático, devido sua participação no setor

econômico. A mídia tem procurado apresentar essa fase da vida como ao momento de “melhor idade”, entretanto, sabemos que o processo de envelhecimento se acompanha de perdas estruturais e funcionais, que facilitam o aparecimento de doenças, interferindo na qualidade de vida. Apesar disso, são cada vez mais frequentes as tentativas da ciência e estudiosos de minimizar ou eliminar esses efeitos negativos, tentando proporcionar ao idoso uma maior autonomia. Desta forma, a publicidade vem colaborando significativamente no processo de apresentação desse idoso dentro de uma sociedade que valoriza a jovialidade, procurando sempre mostrar a imagem de um idoso saudável e ativo.

Segundo Bernardes (2010, p.19) “[...] é importante que as pessoas saibam que o envelhecimento cronológico pode ser bem diferente do fisiológico”, isso demonstra que cada ser humano pode ser responsável pelo aparecimento de aspectos de velhice ou jovialidade. Por isso, os textos publicitários que retratam o envelhecer, mesmo sendo construídos de forma diferenciada, terminam por procurar, na memória do dizer, sentidos fundantes para, dessa forma, interferir nas relações sociais. Assim sendo, encontramos na materialidade dos textos publicitários um modo de falar sobre envelhecimento muito bem articulado às demandas socioeconômicas para alcançar seu fim derradeiro que é a interpelação dos sujeitos enunciatários, influenciando-os a servir-se/comprar produtos que tornam-se objeto necessário/consumo dos sujeitos.

A relação entre enunciadores e enunciatários de um texto publicitário se dá basicamente com base no alcance do fim último, que é a sedução pelo produto anunciado, fazendo-os usuários/consumidores. Nessa relação sempre haverá a instituição (empresa) que deseja vender/apresentar um produto e o “consumidor” que precisa do produto. Essa interação socioeconômica é mediada por meio de práticas discursivas, que medeiam a relação entre os sujeitos sociais, onde o dizer está sempre relacionado com as condições de produção.

Nesse sentido, a mídia tem grande relevância na produção, circulação e mudança de sentidos por meio das práticas discursivas utilizadas, considerando não só a linguagem verbal, mas também outras semióticas. Além disso, a mídia é responsável por criar novos estilos de vida, interferir no comportamento das pessoas e até modificar opiniões.

Os textos publicitários, seja ele verbal ou não, sempre procuram encontrar a melhor forma de convencer seu público alvo. Por isso, utilizam estratégias das mais variadas formas a fim de persuadir seus enunciatários. Logo, os enunciadores ao abordarem seus sujeitos fazem-se reconhecerem como consumidores principais e articulando sentidos interpelam sujeitos distintos. Assim, os textos publicitários constroem e/ou reforçam o imaginário dos sujeitos sobre envelhecimento e sobre juventude, determinando o sentido de ser idoso no mundo contemporâneo.

3 A Imagem e Produção de Sentidos

Muitas discussões são dispensadas acerca da imagem, discorrendo sobre o que vem a ser uma imagem. Por isso, definir de forma fechada o que vem a ser imagem tornou-se tarefa difícil para estudiosos do assunto. Dessa forma, segundo alguns teóricos, a noção de imagem vem gerando conflitos, isso porque o termo é empregado em significações diversas, conforme assevera Joly (2005, p.13) “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos”. Isso nos permite compreender que o termo é bastante utilizado desde a criação da humanidade, visto que as pessoas sempre utilizaram a imagem como forma de comunicação e representação de seres e coisas.

A imagem, enquanto fator de comunicação está presente desde o início dos tempos, segundo Gelb *apud* Joly (2005, p. 17), “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna”. Esses desenhos serviram como a principal fonte de informação para o homem, visto que traziam mensagens que esclareciam e desvendavam situações de comunicação, sem a presença da escrita. A autora ainda propõe que a imagem é uma representação, pois como mesmo afirmou, a imagem é “[...] um instrumento de comunicação, divindade, assemelha-se ou confunde-se com o que representa.” Joly (2005, p.19). Isso nos permite inferir que a abordagem articulada da imagem entre ícone, indício e símbolo nos faz perceber a força da comunicação através da imagem.

Para tanto, considerando a teoria semiótica, assegura Joly (2007, p.44) “[...] é preciso não esquecer, com efeito, que se toda imagem é

representação, tal implica que ela utilize necessariamente regras de construção”. Essas regras de construção implica em convenção para que aja compreensão e interpretação não só por parte de quem fabrica a imagem, mas também de quem a observa, por isso a autora afirma que “ abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de produção de sentido”. Lembrando que essas condições de produção de sentido são todos os elementos que vão influenciar no momento que se produz um discurso, como contexto, filiações teóricas, bem como o próprio lugar em que se produz o discurso. Assim, produção de sentido é o modo de apresentar os objetos pela função referencial da linguagem.

Portanto, quando um sujeito qualquer cria uma imagem este tem uma intenção comunicativa, com propósito determinado, pois nunca é um discurso neutro, inócuo, todo discurso é carregado de intenção comunicativa.

Nesse olhar, toda imagem é equivalente a um ponto de vista enunciativo e ao processo de comunicação, visto que um mesmo discurso pode ser construído de forma diferente, dependendo do enunciador, pois para a Análise de discurso “[...] não existem posições discursivas isoladas de uma proposta de recepção”. Pinto (2002, p.60). Entendemos, portanto, que ao ler um texto, o enunciatário se aproxima do enunciador, visto que o ideológico se presentifica nos textos, demarcando o lugar do enunciatário. Esse pensamento é corroborado com o entender de Pinto (2002, p.60), quando menciona que “[...] o lugar atribuído ao destinatário ou coenunciador é também determinante do ideológico de um texto”. Desse modo, reafirmamos que todo discurso, verbal ou não-verbal é perpassado por formas de interpretações em que se presentificam ideologias, demarcando posições e definindo as vozes sociais presentes.

Neste sentido, tomamos a imagem como um discurso produzido através de um trabalho de manipulação como assevera Pinto (1998, p.1), “[...] toda imagem é produzida por um trabalho de manipulação, comandado por intenções comunicativas ritualizadas, conscientes e/ou não”, no olhar do autor a imagem não deve ser considerada como um simples signo, significante/significado, visto que enquanto discurso esta é carregada de significações.

Assim, consideramos, neste estudo, a imagem como sendo um discurso por si mesmo, capaz de transmitir sentidos variados, pois

conforme advoga Pinto (2002, p.37) como analista de discurso, “[...] qualquer imagem, mesmo isolada de qualquer outro sistema semiótico, deve ser considerada como sendo um discurso, recusando a categoria de “signos icônicos” ou “ícones” em que são em geral classificadas pelos semiológicos”. Nessa perspectiva discursiva, a imagem assim como os textos verbais são marcadas por intertextualidade, enunciadores e dialogismo. Pinto (2002, p.37). Essa imagem é sempre contextualizada, a qual faz referência ao mundo real.

Nesse entender é que Joly (2007, p.44) chama a atenção para a imagem da mídia, ela acredita que o emprego contemporâneo do termo imagem remete a imagem do espaço midiático “o emprego contemporâneo do termo “imagem” remete, na maioria das vezes, à imagem da mídia. A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos é a imagem da mídia”. Tendo em vista o objeto de estudo desse trabalho, nos interessa muito a ênfase dada a essa imagem.

Em vista disso, acreditamos que a imagem fala por si só, sem a necessidade do verbal para torná-la explícita, podendo, dessa forma, operar discursivamente como os signos linguísticos. Não esquecendo, portanto, que a imagem sofre imposição de determinadas leis, sendo impossível imaginar uma imagem de forma isolada, descontextualizada, pois nem mesmo a imagem fotográfica pode ser assim considerada.

A seguir, iniciaremos a análise discursiva dos dois anúncios publicitários selecionados para este estudo. O critério de escolha foi o fato de evidenciarem a variante saúde, como forma de melhor compará-los, pois como defende Pinto (2002), toda análise deve ser feita de forma comparativa. Tentaremos compreender como os enunciadores das imagens constroem, através dos seus discursos, a imagem de envelhecimento e de saúde.

4 Análise do *Corpus*

Antes de fazer a análise dos anúncios selecionados é preciso enfatizar o pensamento de Pinto (1999, p.26) quando defende que o ponto de partida de qualquer análise de discursos entendidos como produtos criados para circular na sociedade produzidos por eventos comunicacionais vistos como texto, é buscar os sentidos na superfície do texto, nas quais “são encontradas as pistas ou marcas deixadas

pelos processos sociais de produção de sentidos que o analista vai interpretar”. Pinto (1999, p.26). O autor acrescenta, ainda, que faz-se mister que o analista observe cuidadosamente para a “textura”(grifo do autor) dos textos, seja referente ao uso apenas da linguagem verbal ou de outras semióticas, pois é aí onde se percebe os sentidos veiculados pelas vozes que se presentificam nos textos.



Ainda ancorado no pensamento de Pinto (2002, p.12), ressaltamos que a análise de um texto midiático deve ser feita levando em consideração as condições sociais de produção, que engloba, também, circulação e consumo dos sentidos.

A imagem no discurso do cartaz do Ministério da saúde é construída a partir da junção da linguagem verbal, com a linguagem não-verbal culminando para a produção de sentidos do texto como um todo. Essa imagem foi construída sobre um fundo alaranjado, mais claro na parte

superior, donde está estampada a fotografia de três senhores (dois senhores e uma senhora) que supomos com idade superior a sessenta anos; e mais, escuro na parte inferior. A fotografia está enquadrada de forma a ocupar basicamente quase todo o espaço. Além disso, encontra-se bem centralizada, apresentando os senhores bem alegres, dispostos e com um sorriso estampado no rosto. Vestidos de forma simples e suave, prevalecendo a cor branca, o que demonstra verdade e equilíbrio. Enquadrados de frente, os senhores estão posicionados como se estivessem dialogando com os leitores, induzindo-os a tomarem uma atitude positiva.

A imagem é basicamente construída em cima das cores branca, amarela e laranja. A escolha dessas cores não foi aleatória ou sem intenção, tendo em vista que as cores são utilizadas pela mídia impressa como técnica de estratégias enunciativas. O texto apresenta um serviço de saúde, divulgado por uma instituição pública. Por isso, uma leitura

interdiscursiva é necessária no contexto de produção e circulação do anúncio. Assim, no que se refere à cor branca aí utilizada representa sinceridade, saúde e forma de repulsão de negatividade, vindo a confirmar os sentidos veiculados pela mensagem do anúncio: vacine-se e terá uma vida com saúde e tranquilidade, com boas vibrações, sem surpresas futuras. Já o laranja, que é uma mistura do vermelho com o amarelo, transmite a ideia de agilidade mental, encorajamento, robustez e prosperidade. Esses sentidos são vislumbrados pelos enunciadores. A posição em que se encontram os senhores do anúncio mostram tudo isso. O fato de estarem apontando o dedo para o braço onde deve receber a vacina indica que é um ato simples e sem dores. Esta posição reafirma o encorajamento dos enunciatários para que façam tal ação. A cor amarela, também, está aliada aos sentidos pretendidos pelos enunciadores. Essa cor desperta novas esperanças, vivacidade, desinibição e diminuição das preocupações, construindo confiança e dando poder de persuasão. Com base nisso, pode-se afirmar que o objetivo das vozes presentes no anúncio é convencer os senhores com mais de 60 anos a vacinarem-se.

Outro aspecto relevante no anúncio são as letras pequenas, na cor preta com os seguintes dizeres: *“vacine-se porque o problema não é só a gripe, mas as consequências que a gripe pode trazer para a saúde das pessoas com sessenta anos ou mais, tornando-se uma coisa mais séria. A vacina é de graça, funciona de verdade e não faz mal nenhum. Ela tem de ser tomada todos os anos, pois o vírus da gripe muda de ano para ano. Proteja-se.”* Esse discurso casa-se com as cores do anúncio, uma vez que estão aí como operações de enunciação para persuadir os enunciatários sobre a importância da vacinação. Segundo Guimarães (2000, p.86), a cor, na perspectiva da Semiologia da Cultura, mesmo como parte da sintaxe visual, assumirá, no seu papel de informação, a função de texto, nesse sentido carregado de simbolismo. Um último aspecto referente aos sentidos da imagem inferidos através da escolha das cores é o fato de a parte verbal está enquadrada de forma que o fundo tem uma mistura da cor laranja bem forte nas extremidades do anúncio com a cor amarela surgindo ao meio. Esta disposição tem toda uma relação com a mensagem geral do anúncio.

Na parte inferior do anúncio, a linguagem verbal vem corroborar a linguagem não – verbal disposta na parte superior. Centralizado e vazado com letras brancas, lê-se: *ter saúde é o que importa* - recurso

linguístico que leva o leitor a inferir que qualquer obstáculo e/ou pensamento negativo acerca da vacina deve ser descartado, não vindo a interferir no ato de vacinar-se. O enunciador deixa transparecer que o importante mesmo é que todos devem vacinar-se contra a gripe, pois não adianta ser famoso, rico e não ter saúde, por isso entendemos que a imagem do cantor Jair confirma o recurso linguístico: “ter saúde é o que importa”. O enunciador, ainda, faz referência à gratuidade da vacina, assim todos podem vacinar-se.

Outro recurso linguístico que nos chama a atenção no anúncio do Ministério da Saúde é a disposição do enunciado-título e do subtítulo da mensagem. Abaixo da imagem dos idosos, centralizado, sobre um fundo laranja bem forte, escrito com letras brancas e vermelhas, em caixa alta, no enunciado-título tem-se: *ter saúde é o que importa. Vacine-se contra a gripe*. Sob o enunciado-título está o subtítulo escrito em letras menores e brancas, onde se lê: *se você tem 60 anos ou mais, vá a um posto de saúde, de 25 de abril a 6 de maio e vacine-se. É de graça*. A primeira parte do enunciado-título, escrito na cor branca dialoga com o branco das vestes dos idosos significando saúde, verdade e tranquilidade.

Entre essa primeira parte e o subtítulo, tem-se: *vacine-se contra a gripe*, escrito em vermelho, em oposição ao branco. Esse recurso remete ao perigo que a gripe pode causar à saúde dos idosos, caso não vacinem-se. O branco volta no subtítulo como uma esperança de solução para o perigo da gripe, necessitando apenas que quem tem 60 anos ou mais vá a um posto de saúde no período de vacinação. Mais um recurso linguístico é evidenciado na construção de sentidos do anúncio em análise: a seleção do tempo verbal “*vacine*” e “*vá*”, além de serem verbos marcantes na linguagem publicitária que desempenha a função de persuadir diretamente o público, marcam o imperativo e representam a voz de um enunciador pedagógico que fala direto com aos enunciatários, procurando informar e educar com segurança.

A escolha dos personagens do anúncio também é uma estratégia enunciativa, já que os três demonstram vitalidade, saúde e disposição, que contribui para seduzir o público alvo. Importante, também, é o destaque para a foto de uma pessoa famosa, Jair Rodrigues, conhecido nacionalmente. Entre os dois outros personagens está Jair, sorridente e em posição estratégica. Já representa um valor positivo para os enunciatários que foram seus contemporâneos, por seu estilo de vida, posição social e profissional.

Observamos que os três apontam para o braço que receberá a vacina, porém um ponto nos chama atenção. A senhora e o senhor que estão ao lado de Jair Rodrigues estão apontado para o braço da vacina e o outro braço, aparentemente, está relaxado. Enquanto Jair aponta com a mão esquerda, faz um gesto de ritmo dançante com a mão direita. Esse gesto pode ser interpretado como uma “batucada legal”, se atentarmos para as músicas entoadas e dançadas por ele e também ao ritmo dançante específico de suas músicas. Como Jair aponta para o braço da vacina com a mão esquerda e apresenta o gesto dançante com a mão direita, podemos inferir, ainda, que o enunciador aí presente fala aos seus enunciatários que depois da vacina é só alegria. Este fato é importante na construção de sentidos da imagem, pois a imagem do cantor é uma estratégia de sedução, pois como afirma Pinto (2002):

[...] a caracterização de personagens públicos, obtida por meio da escolha da foto, recorte, escolha de bordas coloridas, colocação de textos e legendas com determinadas características tipográficas, para criação de iconografias é uma constante na mídia.

O *close* de Jair com um perfil de homem alegre, ágil, apresentando leveza nos gestos, vivacidade e brilho no olhar faz a diferença, é uma operação enunciativa que contribui significativamente para a persuasão do público alvo. Um aspecto que chama atenção é a questão da diversidade representada na imagem, pois há dois brancos e um negro em posições “iguais”, participando do mesmo evento, transmite ao público interessado a noção de que a vacina é para todos, sem qualquer distinção de raça ou sexo. Abaixo, depois de todas as informações está a logomarca do governo com o nome Brasil escrito em várias cores.

Podemos constatar, assim, que na análise realizada, no cartaz, ratifica a ideia que a imagem, juntamente com outros recursos linguísticos evidencia sentidos com a finalidade de convencer os enunciatários a tomarem decisões ou mudarem comportamentos.

Por sua vez, a farmácia Trevo, como forma de homenagear o idoso, disponibiliza para a sociedade um *outdoor* que traz informações de interesse dessa classe social. Observemos, então, o texto em questão a fim de verificar como as marcas enunciativas presentes constroem os sentidos de ser idoso.



O *outdoor* apresenta um fundo branco com uma espécie de moldura em laranja. Sobre o fundo a foto de um casal de idosos, preenchendo uma pequena parte do *outdoor*. A fotografia do casal não está totalmente centralizada como a foto do anúncio anterior. No entanto, assim como o anúncio outrora analisado, apresenta um casal de idosos bem dispostos, com aparente saúde e disposição, porém com um sorriso mais discreto do que os idosos na fotografia do anúncio anterior. O casal está enquadrado mais para o lado esquerdo do *outdoor*, olhando para frente como que encarando o público alvo. Ao lado, diagramado à esquerda, encostando um pouco a fotografia da senhora, está uma etiqueta em letras brancas e amarelas que diz: “de 22 a 27 de fevereiro tudo com 15% de desconto e sorteio de um super kit saúde”. Podemos inferir que o enunciador não fez isso à toa, pois a figura da mulher está bem marcada como consumidora maior na relação entre os gêneros, público que visualiza muito mais promoções e descontos. Logo em seguida, acima da etiqueta tem-se um *splash* “promoção para idosos”. Em destaque está o enunciado “27 de fevereiro dia do idoso- uma homenagem.” Do lado direito está a logomarca da farmácia, em amarelo com seu nome logo abaixo em cinza e azul. Também, aparece no canto direito do *outdoor* o nome da empresa publicitária responsável pela fabricação do *outdoor*.

Um ponto marcante nesse *outdoor* é o olhar do casal para o público. Percebe-se um olhar firme e cativo que funciona como uma estratégia de sedução. Segundo Pinto (1999), a interpelação pelo olhar é uma operação enunciativa que marca as pessoas, por meio da sedução,

demonstrando uma reação favorável ou desfavorável aos acontecimentos e coisas.

Assim como no anúncio anterior, a escolha das cores tem papel significativo para a construção de sentidos da mensagem. Observamos que o casal está vestido com roupas na cor azul, demonstrando tranquilidade, afetuosidade e segurança. Esses sentidos são inferidos, também, a partir do olhar que direcionamos para a posição que se encontra a mão do homem da foto. A mão segurando o queixo demonstra tranquilidade e segurança. A cor azul está em destaque não só na roupa do casal, como também, dialoga com a etiqueta do anúncio e do nome da farmácia, mostrando que a farmácia também é confiável. Logo abaixo da logomarca, vemos também um número de telefone que é uma forma de afirmar que o anúncio é verdadeiro, visto que o leitor pode ligar para confirmar. É como se o enunciador entendesse que o anúncio pode causar dúvidas aos enunciatários.

O splash “*promoção para idosos*” chama atenção para um público específico, mas se atentarmos para as pessoas que se encontram de frente para o outdoor, lendo-o, percebemos que existem muitos jovens, o que significa que outro público também se interessa pela oferta em questão, talvez pessoas que convivam e/ou tenham parentes idosos. Essa chamada “*promoção para idosos*” nos faz perceber claramente como os discursos referentes ao idoso são marcados, muitas vezes, por preconceito.

Outro marca discursiva a qual nos remete a traços de preconceito é o enunciado “kit para saúde”. Esse enunciado dá a entender que o idoso é sinônimo de doença comum a todo idoso. Como o kit é apresentado de forma geral, sem especificações, inferimos que os enunciadores consideram que existem doenças frequentes em idosos, por isso a utilidade do kit. Essa ideia de doença ligada à imagem do idoso é cultural e secular. Porém, esse sentido se contrapõe à imagem dos idosos do *outdoor* que apresentam expressão de saúde e bem-estar. Como afirma Sobrinho (2007, p.136) “[...] o processo discursivo da/ sobre a velhice é produzido por/para sujeitos e retomado por/para sujeitos”, evidenciando os sentidos existentes para cada um.

A disposição dos elementos que compõem esse anúncio publicitário nos permite inferir que a sua maior preocupação é vender o produto anunciado. Para isso, utiliza uma linguagem bem diferente da empregada no anúncio anterior. Existe, no anúncio agora em análise,

um tom mais mercadológico, mesmo trabalhando com a variante saúde como no anúncio anterior, mas a preocupação maior é para a venda do produto, característica de uma empresa privada.

Uma leitura interdiscursiva desse anúncio é indispensável no contexto histórico-social em que foi produzido. O casal apresentando felicidade e prazer, dessa forma caracteriza um enunciador que se identifica com o novo olhar do brasileiro para o envelhecimento: tornar-se idoso sem as marcas de sofrimento e dor, por isso a preocupação em prevenir com o “super kit”.

5 Considerações Finais

Neste estudo, confirmamos que a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo, podemos assim dizer, de produção e transformação social, uma maneira de ação entre as pessoas. A proposta metodológica baseada nos preceitos de Pinto nos proporcionou fazer a análise comparativa dos textos publicitários aqui em evidência, observando as marcas linguísticas e outras semióticas materializadas nesses textos, produzindo sentidos diversos.

Os discursos referentes ao idoso aparecem na mídia efetivamente. De fato não são frequentes em textos publicitários, o que leva muitos a acreditarem que a mídia deixa o tema um pouco à margem. Neste trabalho, vimos como a mídia, por meio, de sua discursividade, dialoga com este público, num jogo de persuasão e de identificação. O jogo de sentidos produzido pelas imagens analisadas atua de forma a constituir e reproduzir identidades, interferindo nas práticas sociais e influenciado no (re)direcionamento dos sujeitos sociais, influenciando na maneira de ser e agir de cada um.

A análise das marcas linguísticas, bem como de outras semióticas presentes nos anúncios nos permitiram inferir que a mídia, ao falar sobre o tema idoso, procura seduzir essa classe social, interferindo em suas ações fazendo-os cúmplices dos efeitos de sentidos.

Os dois textos tentam apresentar à população um sentido de ser idoso sem marcas de doenças ou melancolia, mesmo utilizando operações enunciativas diferentes, os dois textos procuram levar ao idoso, formas de viver mais e de forma saudável.

Assim, podemos concluir que os dois produzem discursivamente uma imagem positiva de idoso. Percebemos que seus

enunciadores posicionam-se favoráveis a se procurar meios de envelhecer com saúde.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso** - a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: LIMA, L.C. **Teoria da Cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BERNARDES, Heloisa. **As fontes da longevidade** - previna e desacelere seu envelhecimento para ter uma vida longa e saudável. São Paulo: Academia, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Edições Loyola. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação** – a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: AnnaBlume, 2000.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 9ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LAGNEAU, G. **A Sociologia da publicidade**. São Paulo: Cultrix, 1981.

MORAES Myriam; BARROS de Lins. **Velhice ou terceira idade** – estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

MULLER Cláudio Arcídio; GIARETA Gustavo. **O discurso publicitário e o envelhecer**. Intercon, 2008.

PINTO, M. J. Semiologia e Imagem. In: BRAGA, J.L(org) **A encenação do sentido**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

_____. A imagem e seus mitos. **Pré Textos**. Revista Eletrônica da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pretextos>. Acesso em: 10 nov. 2005.

_____. **Comunicação e Discurso**. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, Velhice e Classes Sociais**. Maceió: UFAL, 2007.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005.

CAPÍTULO III. OS DISCURSOS SOBRE A MORTE DA CRIANÇA SÍRIA PELAS CAPAS DE JORNAIS INTERNACIONAIS

*Paulo Fernando de Carvalho Lopes
Thalyta Cristine Arrais Furtado Araújo Gonçalves*

1 Introdução

A acentuação da crise humanitária dos refugiados nos últimos anos tem se tornado um acontecimento presente diariamente nos noticiários em todo o mundo. O risco nas travessias em barcos clandestinos, sem segurança e superlotados, tem levado à morte. A morte do menino sírio Aylan Kurdi, de 03 anos, se tornou o maior emblema do drama dos refugiados – especialmente depois que fotografias do seu corpo, que foi encontrado numa praia turca – repercutiu com exatidão em toda a mídia internacional, e foi tomado como um exemplo para pressionar os líderes políticos em busca de soluções para a crise.

O objetivo deste artigo é analisar como quatro jornais internacionais – Jornal El País (Espanha), Público (Portugal), The Independent (Inglaterra) e Daily News (Estados Unidos) – constroem o acontecimento em torno da morte da criança síria a partir da relação texto e imagem para perceber como cada um dos jornais se posiciona a partir da enunciação e dos enunciados postos em circulação nas capas, desvelando assim estratégias enunciativas utilizadas para a criação de discursos e busca de vínculo com os leitores a partir de um contrato de leitura.

Para tanto, analisamos e comparamos os enunciados que ocupam espaço nos títulos, subtítulos, fotografias e legendas presentes nas capas dos jornais veiculadas no dia 03 de setembro de 2015 que se referem ao caso em questão. A escolha desses jornais se deve por apresentarem nas capas a mesma invariante referencial e o mesmo tema: a morte de Aylan Kurdi.

Como aporte teórico-metodológico utilizamos a Teoria dos Discursos Sociais (TDS) a fim de possibilitar a Análise de Discursos, que está interessada nos modos de produção, funcionamento e recepção

dos discursos, levando em consideração os contextos sociais e históricos, e os sentidos produzidos pelo enunciado e enunciação.

2 Os Discursos Midiáticos e os Contratos de Leitura

A TDS concebe o discurso como um momento da prática social que utiliza a linguagem e outros elementos semióticos para construir objetos comunicacionais, levando em consideração o contexto sócio-histórico. A língua, assim, é percebida como elemento de produção de sentido, que materializa os processos discursivos de uma sociedade.

Analisar um discurso implica em tomá-lo como objeto histórico-ideológico, produzido a partir de práticas sociais de linguagem e manifestado em sua forma material “que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 19). Portanto, o interesse do analista é interpretar os “modos de dizer”, ou seja, como o discurso foi construído, como este é apresentado e quais os efeitos de sentidos produzidos por ele.

A linguagem possui uma dimensão accional que proporciona a construção, representação, transformação e até mesmo manutenção de realidades e identidades, por meio dos discursos. É neste ponto, que a mídia tem um papel fundamental visto que ajuda na construção do discurso público contemporâneo.

O discurso jornalístico pressupõe a relação com outros discursos socialmente construídos e produz efeitos de sentido que emergem dentro do vínculo entre texto e contexto. A mídia, assim, atua enquanto produtora de sentidos e constitui versões da realidade que dependem de posições sociais, interesses e objetivos daqueles que o produzem.

De acordo com Pinto (1999), todo processo de produção-circulação-consumo dos sentidos de um texto passa por duas dimensões que constituem aquilo que foi chamado pelo autor de semiose social: o ideológico e o poder. “Estamos entrando no amplo mundo das representações (conhecimentos e crenças), das relações e identidades sociais, e aceitamos alguma forma de controle social” (PINTO, 1999, p. 40).

Para Verón (2004), o ideológico não tem relação com a problemática do verdadeiro ou falso, tampouco com noções como ocultação, falsa consciência ou deformação do real. Na perspectiva

adotada aqui, o ideológico é compreendido como um mecanismo de funcionamento social, “como um mecanismo formal de investimento de sentidos em matérias significantes” (PINTO, 1999, p. 42).

O poder pode ser definido como o sistema de relações entre o discurso e suas condições sociais de reconhecimento. Ele está em jogo em qualquer processo de interação comunicacional, funcionando como objeto de disputa, e “não pode designar outra coisa senão os efeitos desse discurso no interior de um tecido determinado de relações sociais” (VERÓN, 1978, *apud* PINTO, 1999, p. 46).

A forma com que cada *media* apresenta ou enquadra os acontecimentos cotidianos proporciona ou até mesmo influencia nos modos de construir a realidade e nas emoções e sentimentos do leitor/ouvinte/telespectador.

Nestas escolhas é importante que se perceba as motivações sociais e os aspectos ideológicos presentes no discurso midiático que determinam como os dispositivos de enunciação são reconhecidos e consumidos.

De acordo Eliseo Verón (2004), essa relação entre mídia e leitores ocorre pelo que ele denomina de *contrato de leitura*, que se estabelece na relação entre o discurso do veículo e seu público.

Todo suporte de imprensa contém seu dispositivo de enunciação: este último pode ser coerente ou incoerente, estável ou instável, adaptado a seus leitores ou mais ou menos inadaptado. No caso da imprensa escrita, chamaremos este dispositivo de contrato de leitura. (VERÓN, 2004, p.218).

Cada suporte propõe aos seus públicos diferentes modos de estabelecer esta relação, por isso, na comunicação de massa vemos veículos, que destinados ao mesmo público alvo ou com as mesmas filiações editoriais, tratam um fato em diferentes perspectivas.

A ideia do contrato está pautada na noção de confiança entre o veículo e seus leitores construída ao longo do tempo, por isso, ele não pode ser mudado de forma brusca, já que pode representar riscos para o suporte. Os veículos devem estar atentos aos objetivos dos leitores – que mudam suas prioridades a partir das transformações socioculturais – e dos concorrentes – que por sua vez, disputam a confiança do público.

O enfoque metodológico sugerido por Eliseo Verón (2004) para a análise das especificidades dos meios de comunicação debruça-se sob o nível da enunciação dos discursos, onde opera o contrato de leitura. Essa abordagem está inserida no contexto dos estudos que se baseiam no aporte teórico-metodológico da Análise de Discursos.

Isto sugere que o processo investigativo dos discursos midiáticos supere o enunciado (que é da ordem do que foi dito) para perceber também um novo lugar de investimento de sentidos, que é a enunciação (que diz respeito ao ato ou modo de dizer). Neste contexto, como nos aponta Benveniste (1988), o conceito e a relação de enunciação e enunciado são fundamentais para compreender que o que falamos e a forma como falamos algo, está repleto de sentidos.

O contrato de leitura nos permite assim, perceber as propriedades internas do discurso, articuladas com as condições de produção e reconhecimento desse discurso, onde nesses três aspectos residem as influências que a dimensão contextual ou extratextual exerce sobre o discurso.

Cabe aqui destacar a importância do suporte, da disposição das imagens, da escolha de palavras, cores, diagramação, formato do material, como elementos constitutivos da produção de sentidos, onde o destinatário encontra um lugar de “cumplicidade” criado pelo compartilhamento de certos valores culturais.

Eliseo Verón (2004) aponta ainda que é necessário perceber que em todo discurso, qualquer que seja a sua origem, as modalidades do dizer constroem e dão forma ao dispositivo de enunciação, no qual, engloba a imagem de quem fala – que é o enunciador (imagem, neste sentido, trata-se dos lugares que aquele que fala atribui a si, é a relação daquele que fala ao que diz) –, a imagem daquele a quem o discurso é dirigido – o destinatário – e, por fim, a relação entre o enunciador e o destinatário, proposta no e pelo discurso.

Dessa forma, a proposta de Eliseo Verón não pretende discutir o fato real, tal como se deu, mas o processo de semantização discursiva dos jornais em torno desses acontecimentos – orientada para o estudo ideológico do discurso – e na transformação desses fatos em acontecimentos midiáticos.

3 O Acontecimento Midiático e as Imagens

Rotineiramente somos cruzados por fatos e situações diversas, seja próximo de nós ou em lugares mais distantes ou com pessoas desconhecidas. No entanto, nem todas essas circunstâncias ganham peso ou afetam nosso cotidiano, por isso nem todos se transformam em acontecimentos.

Nessa perspectiva, Louis Quéré (2005) aponta que a noção de acontecimento refere-se a uma ocorrência que irrompe uma rotina a partir de diferenças ou anormalidades e tem poder de afetação, seja num sujeito ou na coletividade, promovendo sentidos e ações.

Fatos e acontecimentos não constituem, segundo Quéré, duas entidades completamente distintas, e não é também adequado, ao definir acontecimento, promover uma dicotomia entre fato e sentido (fato bruto versus fato dotado de sentido – este último constituindo um acontecimento). Acontecimentos são sim da ordem dos fatos, das ocorrências no mundo, mas eles não se dividem entre fatos dotados ou desprovidos de sentido: é no domínio da experiência, e através de seu poder de afetação que eles se constituem enquanto tal. O que distingue um acontecimento é a maneira como ele entra na experiência de alguém e atua/redireciona sua atitude e ação (FRANÇA; ALMEIDA, 2008, p.5).

O acontecimento, portanto, influencia e se insere na nossa vivência, convocando o passado e futuro – para fazer entender o que provocou e quais as consequências dessa ocorrência. Além da dimensão existencial ou a primeira vida (QUÉRÉ, 2005), os acontecimentos também passam a existir no discurso, a partir da representação.

Quando o acontecimento torna-se público – principalmente através da mídia – ganha uma existência simbólica – o impacto provocado pode ser tão grande quanto aquele vivido por quem foi afetado. O acontecimento e o seu caráter “espontâneo e inesperado” passa por um processo de construção midiática, onde são investidos novos sentidos e interpretações.

Esse conceito sofre uma pressão diferenciada no campo jornalístico visto que mesmo os acontecimentos que repercutem no mundo – que não são mais fatos –, são classificados e hierarquizados por sua importância, impacto, interesse e abrangência. E apenas aqueles

que se enquadram nesses níveis é que ganham o estatuto de acontecimento midiático (SODRÉ, 2012).

Embora seja certo que o acontecimento midiático é um fragmento da realidade, e não corresponda ao fato real, ele tem o poder de penetrar na vida social e transformá-la, através das estratégias que utiliza: reconstruindo o contexto do acontecimento, seus indícios, comparando eventos similares e até mesmo provocando ações.

A experiência não é reprodutível. (...) Já o acontecimento é móvel. Veiculado pela informação sob a forma de despacho de agência, deve ser solto de suas amarras. Trata-se de um fragmento extraído de uma totalidade que por si só não pode ser compreendida (MOUILLAUD, 2002, p.61).

O acontecimento midiático também pode ser construído através da fotografia, como é o caso que analisamos neste trabalho. A fotografia da criança síria Aylan Kurdi tornou-se por si, um acontecimento, uma das formas de dizer sobre a crise migratória que o mundo vivencia.

Pela perspectiva da Análise de Discursos, o dispositivo de enunciação explicita-se também pela imagem. Qualquer imagem deve ser considerada um discurso, mesmo isolada de outro sistema semiótico. “Nas imagens encontramos intertextualidade, enunciadores e dialogismo, tal como nos textos verbais” (PINTO, 1999, p. 33).

Tal qual a palavra, a imagem é um signo que adquire sentido a partir de um contexto no qual foi produzida e “participa das estratégias de engendramento do sentido, ou seja, da produção, circulação e consumo dos discursos sociais” (MAGALHÃES, 2003, p. 86).

Assim como discurso, a imagem também possui também suas estratégias enunciativas e poder de persuasão que estão mergulhadas dentro de uma lógica interna e convenções estilísticas e através dela o enunciador firma seu contrato de leitura com seu público consumidor.

Por isso, faz-se necessário compreender que as fotografias são recortes do real, retratam um determinado instante. Elas se sustentam como vestígio do real e produzem certa consciência dele, mas carregam consigo deslocamentos de sentidos como a escolha do ângulo, a colocação de textos, os tipos utilizados, a caracterização dos personagens dentre outras estratégias enunciativas.

4 Análise

A imagem, em estudo, virou símbolo da crise dos refugiados. O mundo tem acompanhado o surto migratório dos povos muçulmanos para países europeus, consequência gerada pelo cenário de instabilidade política provocada pelas guerras civis, que se intensificou consideravelmente desde 2011, durante a Primavera Árabe.

A Europa ainda não estabeleceu uma política comum de concessão de asilo, visto que os países ainda discutem sobre a capacidade de abrigarem e prestarem assistência a milhares de refugiados e ainda há a preocupação que entre esse número tenham infiltrados ligados à grupos terroristas como o Estado Islâmico, que já protagonizou vários atentados na região.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)³⁴, em 2015, mais de um milhão de pessoas foram deslocadas pela perseguição, conflito e pobreza para a Europa. Muitos chegam de forma irregular fazendo uma travessia perigosa em barcos clandestinos, o que resultou na morte e no desaparecimento de aproximadamente 3.600 pessoas.

A morte da criança síria Aylan Kurdi (ou Shenu), de 03 anos, transformou-se no símbolo do drama vivido pelos refugiados. Aylan, de 03 anos, e sua família moravam em Kobane, que faz fronteira com a Turquia, uma das cidades do Oriente Médio onde foram registradas violentas batalhas entre o Estado Islâmico (EI) e os curdos desde 2014.

Para fugir da guerra, a família Kurdi – os pais, Aylan e o irmão de 05 anos – pediu asilo ao Canadá, mas como não obteve resposta, embarcou em um bote de 5 metros a caminho da Ilha de Cos, na Grécia, no dia 02 de setembro de 2015. No entanto, ainda na Turquia a embarcação virou na praia de Ali Hoca Burnu, deixando 12 mortos e apenas dois sobreviventes - o pai da criança, Abdulá Kurdi, e outro sírio, que não foi identificado.

As imagens do corpo de Aylan na praia, sendo levado por um policial turco, foram amplamente divulgadas na mídia e ganharam as manchetes, sensibilizando o mundo sobre a crise humanitária que afeta principalmente os sírios, afegãos e iraquianos.

³⁴ Site oficial da ACNUR: <http://www.acnur.org/t3/portugues/>.

Para esta análise foram escolhidos quatro jornais internacionais: Jornal El País (Espanha), Público (Portugal), The Independent (Inglaterra) e Daily News (Estados Unidos). Nossa análise foca as fotografias, os títulos, subtítulos e legendas que aparecem nas capas dos jornais, nas edições do dia 03 de setembro de 2015 – um dia após o policial ter encontrado o corpo da criança na praia – e que fazem referência à morte de Aylan Kurdi.

• **Jornal El País**

O jornal *El País* sediado em Madrid e fundado em 1976 pelo grupo PRISA é o diário de maior circulação na Espanha e conta com uma média de tiragem de 457.000 exemplares por dia.

Figura 1. Jornal El País



Na capa do jornal, a notícia da morte de Aylan Kurdi aparece bem evidente (nos quadrantes 3 e 4) ocupando cerca de 60% do espaço, trazendo uma fotografia e três enunciados: “*Uma imagem que estremece a consciência da Europa*” (como título), “*Diante da falta de resposta oficial a chegada de refugiados, a foto do cadáver de uma criança simboliza a dimensão da tragédia*” (como subtítulo) e “*Um guarda-costas turco recolhe o corpo de uma criança ontem em Bodrum*” (como legenda).

O enunciado 01, que aparece na cor preta – que de acordo com a psicologia das cores (FREITAS, 2007, p.6) simboliza a morte e a tristeza – remete explicitamente o olhar do leitor para a imagem. O enunciador jornalístico aposta na força da fotografia – um policial turco carregando o corpo da criança – como estratégia de sensibilização e interpelação do público.

A relação texto e imagem exige complementaridade uma vez que o enunciado não deixa claro aos seus leitores do que se trata o tema, incitando os enunciatários a procurem mais informações acerca do acontecimento dentro do jornal.

O enunciador nesse caso, traz a imagem para ajudar a questionar a responsabilidade de promover mudanças acerca da situação dos refugiados na Europa, como percebe-se com a utilização de verbos como “*estremece*”, visando dar um peso maior ao acontecimento.

Ao utilizar o operador “*consciência*”, o enunciador utiliza-se do implícito, pois percebe que a Europa já possui um posicionamento – consciente – acerca da crise humanitária, portanto, não agiu de forma condizente ao que se esperava o que refletiu no acontecimento retratado (a morte do menino sírio). O sentido de consciência está, neste enunciado, diretamente vinculado à razão.

No enunciado 02, o enunciador jornalístico atribui a “*tragédia*” à falta de posicionamento oficial para a solução da situação dos refugiados, deixando transparecer o ideológico. Nomear o acontecimento como “*tragédia*” é também uma estratégia enunciativa para promover a sensibilização.

Quando utiliza o termo “*refugiados*” o jornal já posiciona ideologicamente as pessoas que saem de suas terras para a Europa, como cidadãos que precisam de proteção internacional e assistência dos Estados.

O enunciado 03 funciona como um direcionador de leitura dando maior destaque à fotografia e atraindo o leitor para sua visualização. Ao apontar “*uma criança*” o jornal não pretende mostrar quem era essa criança ou sobre as condições que o levaram até ali, mas transformá-la num símbolo dos problemas dos refugiados, por sua própria idade, que indica fragilidade.

a fotografia se coloca como um agente que deve explicações para os seus leitores, para eliminar o risco de romper o contrato.

O enunciado 02 (legenda), “*Esta imagem está correndo o mundo com o nome de naufrágio da humanidade*” acompanha a fotografia publicada no jornal português e reforça o tom de justificativa do periódico, mostrando que a imagem “*está correndo o mundo*”.

Além disso, o enunciador jornalístico também coloca na imagem o peso de representar os problemas enfrentados pelos refugiados. Ao utilizar “*humanidade*” o enunciador se posiciona ideologicamente ao remeter para o fim do projeto humanistas.

Enunciativamente o jornal não faz referência nem abre portas para o debate dos problemas que envolvem a crise humanitária dos refugiados dos conflitos do Oriente Médio que chegam à Europa.

• **The Independent**

O The Independent é um jornal diário o britânico que foi lançado em 1986. Mesmo sendo um dos mais novos periódicos do Reino Unido, tem uma circulação média diária de 83.619 exemplares, onde esse número aumenta aos domingos chegando a 96. 571.

O jornal apresenta dois enunciados na capa: “*O Filho de alguém*” e “*A maré da humanidade desesperada em busca de segurança na Europa está aumentando. Entre as vítimas de ontem incluem esse menino sírio, afogado na tentativa de sua família chegar da Turquia à Grécia. A UE está num impasse; nosso primeiro-ministro está em contestação. A grande catástrofe humana está se desenrolando. Será que realmente acreditamos que este não é o nosso problema?*”.

No enunciado 01, o enunciador jornalístico posiciona o personagem como sendo participante de um núcleo afetivo – a família – mas não identifica quem é gerando um efeito de distanciamento. No entanto, ao passo que produz um efeito de sentido de generalização, com o uso do operador discursivo “*alguém*”, o enunciador também sugere uma aproximação com os leitores – buscando criar afinidade e comoção entre o público do jornal, que também tenha filhos.

O enunciado 02, diz respeito ao contexto maior em que à morte da criança está inserida que é a situação do grande número de refugiados que se arriscam atravessando o mar para conseguir asilo na Europa. O uso de verbos no gerúndio como “*aumentando*” e “*desenrolando*” sugere um fato que está em curso.

Figura 3. Jornal The Independent



Mais uma vez a criança não é identificada enquanto sujeito, visto que não é nomeado, embora seja percebido a partir da sua nacionalidade como se pode ver no trecho “*esse menino sírio*”, que também conduz o leitor a olhar para a fotografia.

O enunciador jornalístico desafia seu enunciatário a sair do lugar comum e refletir sobre a situação desse grupo de pessoas, como pode ser visto no trecho “*Será que realmente acreditamos que este não é o nosso problema?*”. Aqui fica marcada a busca do enunciador em sensibilizar o leitor, que até possui certa dimensão do que está acontecendo, mas que se coloca fora do problema.

O uso do da terceira pessoa do plural “*nosso*” propõe uma relação mais próxima com o seu enunciatário compartilhando as responsabilidades e buscando soluções. O enunciador marca polifonicamente o texto com a voz do primeiro-ministro da Inglaterra, David Cameron numa situação desconfortável como se percebe no trecho “*está em contestação*”.

No enunciado em questão, nota-se também que o enunciador adjetiva e qualifica “*a grande catástrofe*” como forma de sensibilizar e “nortear” leitor mostrando o impacto e a dimensão do acontecimento retratado.

• Daily News

O *Daily News* é um jornal norte-americano, com sede na cidade de Nova Iorque e o quinto maior jornal de publicação nos Estados Unidos, com uma circulação diária de mais de 700 mil exemplares. No periódico, a fotografia ocupou a página inteira e foi acompanhada pelos enunciados “*O mar morto*”, “*Aylan de apenas 3 anos, fugindo da guerra na Síria com sua família. Ele se afogou com seu irmão e mãe*” e “*Refugiados arriscando tudo para chegar à Europa*”.

O enunciado 01 aparece bem destacado e na cor branca – que na psicologia das cores (FREITAS, 2007, p.6) significa infância, pureza e a alma – remete metaforicamente ao Mar Morto, localizado no Oriente Médio (região de conflito e de onde partem a maioria dos refugiados) e faz referência também à morte da criança por afogamento durante a travessia no Mar Egeu.

Figura 4. Jornal Daily News



O enunciado 02 ao passo que revela dados sobre o acontecimento, promove o sentimento de comoção com o caso ao utilizar operadores como “*apenas 3 anos*” e “*fugindo da guerra*”. O enunciado 03 reforça esse aspecto emotivo e mostra uma situação que ainda está em processo, como vemos com o emprego do gerúndio no trecho “*arriscando tudo*”. O uso do operador discursivo “*arriscando*” indica ainda uma condição de insegurança daqueles que fogem para a Europa.

4.1 Análise da fotografia

Aqui percebemos as perspectivas e enquadramentos das fotografias na construção discursiva dos jornais e quais os sentidos produzidos por essas escolhas. A fotografia da criança síria que estampa as capas dos jornais analisados, é de caráter instantâneo testemunhal. (VERÓN, 2004)

Essa é uma das modalidades mais tradicionais do fotojornalismo e diz respeito à foto extraída de um determinado acontecimento ou personagem pelo fotógrafo. De acordo com Magalhães (2003, p. 92) este tipo de imagem ocorre quando se deseja representar “o real com o impacto do acontecimento”.

Os jornais El País (Espanha) e Daily News (Estados Unidos) utilizaram uma fotografia menos explícita da morte da criança síria. Nas imagens que aparecem nas capas, mostra apenas uma pequena parte do corpo de Aylan Kurdi, que é carregado no colo por um policial turco, que aparece de perfil.

No jornal espanhol, a fotografia (Figura 1 e Figura 5, respectivamente) está em plano aberto em um ângulo em que o próprio corpo do policial esconde totalmente o rosto da criança. É marcante ainda a ideia de movimento, percebida tanto pela expressão corporal do policial (posicionamento dos pés), quanto pela disposição dos personagens nas seções áureas da imagem (indicando um movimento da esquerda, onde estão os pés do personagem, para a direita onde está a cabeça e os braços do policial com corpo do menino).

No caso do periódico norte-americano, a imagem (Figura 4) ocupa toda a capa e o enquadramento se aproxima do plano americano – cortando a imagem do personagem próximo ao joelho e mantendo os personagens centralizados, para ressaltar os elementos que compõem a figura, dirigindo o foco para o policial e para a criança.

No Daily News, a fotografia também passa a sensação de movimento – posicionamento corporal e disposição nas seções áureas – mas o que o diferencia dos demais, é que o ângulo da imagem permite que o rosto do menino apareça, embora o jornal decida borrar essa parte da foto.

Os outros dois jornais analisados, Público (Portugal) e The Independent (Inglaterra) optaram por publicar a imagem mais forte da tragédia – o corpo do bebê estendido na praia sob o olhar do policial turco. Nesses periódicos as fotografias (Figura 2 e Figura 3) e aparecem com grande destaque nas capas.

O enquadramento é em plano aberto, que compreende o personagem completo e também seu espaço de ação – ou seja, visa situar a pessoa no espaço em que ela ocupa no momento da fotografia – e representam os participantes como mais distantes ou estranhos de quem os observa.

Na fotografia, a criança é apresentada em uma posição como se estivesse dormindo e a água do mar banhando o rosto do menino, gera indícios de que ele morreu afogado. O policial, por sua vez, de frente para a criança e de costa para a câmera transmite a sensação de impotência.

A imagem do policial carregando o corpo da criança dá ênfase à fragilidade do menino e sua condição indefesa – como vítima de um naufrágio. Nas fotografias o policial apresenta um semblante preocupado e desvia o seu olhar para a direção contrária ao rosto da criança.

A fotografia produz um efeito de evocação, que é a possibilidade de despertar experiências passadas sob a forma de outras imagens, “pois interpretamos e sentimos a imagem, ao mesmo tempo, através da maneira pela qual ela nos é mostrada e através de nossa própria história individual ou coletiva” (CHARAUDEAU *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 55).

A imagem utilizada nas capas dos jornais remete dialogicamente a outras imagens, como a icônica foto da menina vietnamita, Kim Phuc, correndo nua após sofrer ferimentos de explosivo durante um bombardeio na Guerra do Vietnã em 1972, que também pode ser classificada como uma imagem de caráter instantâneo testemunhal (VERÓN, 2004).

5 Considerações Finais

Entender os discursos como momentos das práticas sociais, capazes de transformar a realidade ao passo que transformam-se por ela, é perceber a importância de estudar os meios de comunicação, compreendendo como são estabelecidas as relações e representadas os diversos acontecimentos.

Como vimos nos jornais analisados, as imagens adquirem força e eficácia no campo midiático, podendo até mesmo tornam-se o próprio acontecimento. Apoiada no texto verbal, as fotografias ajudam a entender o posicionamento dos jornais e as singularidades dos seus contratos de leitura diante de um mesmo acontecimento.

Nos quatro jornais, foi possível perceber que a morte do menino Aylan Kurdi é tratada como o símbolo dos problemas enfrentados pelos refugiados que tentam encontrar asilo em países europeus. Além disso, os jornais dão ao fato o peso de luto público, compartilhando com seus leitores as imagens do corpo da criança na beira da praia e sendo retirado pelo policial.

Sobre a fotografia os jornais divergem na escolha das imagens e dos ângulos. Os jornais *The Independent* e *Público*, Inglaterra e Portugal, respectivamente, utilizaram as fotos mais fortes – onde o rosto da criança aparece enterrado na areia. Pelo próprio contexto político em que os jornais estão situados – vivenciando de perto a crise dos refugiados na Europa – os dois se posicionam a partir da imagem de forma mais impactante sobre o caso.

Especialmente o *The Independent* assume um discurso também nos seus enunciados textuais. O *Público* assume uma postura intermediária, mostrando a força do acontecimento a partir da fotografia, mas, ao mesmo tempo, se justificando pela escolha da publicação.

Os outros dois jornais – *El País* e *Daily Mail* – se posicionam mostrando o peso da consternação com a morte da criança, e para isso, utilizam além das estratégias textuais que sugerem emoções, uma imagem mais amena, mostrando apenas o corpo do menino sendo carregado pelo policial turco.

É possível perceber também que a escolha das fotografias faz parte da estratégia enunciativa de interpelação dos enunciatários e, além disso, remete à questão ética: o jornal espanhol e norte-americano preocupou-se com a questão ética envolvida na publicação da imagem

da criança – não mostrando o rosto do menino; enquanto os outros dois jornais europeus apostaram no impacto da fotografia para causar mudanças no âmbito social.

Assim, por meio da análise comparativa, podemos constatar que apesar de trabalharem sobre um mesmo acontecimento, cada jornal o apresenta de forma singular, construindo discursos diferentes e propondo novos sentidos e caminhos de interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I. Pontes**: Campinas, 1988.

_____. **Problemas de linguística geral II. Pontes**: Campinas, 1989.

CHARAUDEAU, P. **Discursos das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

DAMASCENO, M. F. C. **A imagem como produtora de sentido**: o caso do goleiro Bruno nas capas das Revistas Época e Veja. Revista Vozes, v. 01, p. 1, 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/A-IMAGEM-COMO-PRODUTORA-DE-SENTIDO_marli.pdf. Acesso em: 18/01/2016.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FRANÇA, Vera Regina Veiga; ALMEIDA, Roberto Edson de. **O acontecimento e seus públicos: um estudo de caso. Contemporânea: revista de comunicação e cultura**. Salvador, v.6, n.2, dez. 2008, p.01-24.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. NUCOM, ano 4, no. 12, outubro-dezembro, 2007. Disponível em: http://www.iar.uunicamp.br/lab/luiz/ld/Cor/psicodinamica_das_cores_em_comunicacao.pdf. Acesso em: 27/12/2015.

LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo (org.). **Jornalismo e Acontecimento**: percursos metodológicos. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2011.

MAGALHÃES, Laerte. **Veja, isto é, leia**: produção e disputas de sentido na mídia. Teresina: EDUFPI, 2003.

MOUILLAUD, M. A crítica do acontecimento ou a fato em questão. In: PORTO, S. D. (Org.). **O Jornal**: da forma ao sentido. 2. ed. Brasília, DF: Ed. da UNB, 2002.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. **Efeitos de sentidos em charges dos jornais piauienses**: as candidaturas de Sílvio Mendes e Nazareno Fonteles na eleição de

2008. Dissertação (Mestrado em Letras) Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ª edição. Campinas: Pontes, 2009.

PINTO, Milton J. **Comunicação e Discurso**: introdução à análise de discursos. Hackers Editores, 1999.

QUÉRÉ, Louis. **Entre facto e sentido**: a dualidade do acontecimento. In: Trajectos. Revista de Comunicação, Cultura e Educação, N° 6 . Lisboa, ISCTE, Casa das Letras, 2005.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **A história do seu tempo**: a imprensa e a construção do sentido histórico. Rio de Janeiro: ECO-UFRJ, 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**: notas para uma teoria do acontecimento. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

CAPÍTULO IV. ETHOS Y PATHOS EN EL DISCURSO POLÍTICO DE DILMA ROUSSEF

Margareth Torres de Alencar Costa
Maria Márcia Kaline Silva Veloso

1 Introducción

Analizar el discurso político significa estudiar los recursos persuasivos contenidos en el mismo, que traen consigo la intención de convencer al auditorio a adherir a su ideología, a sus ideas. Llevándose en consideración el método discursivo, la embrionaria de este estudio está basada en principios establecidos por Aristóteles durante la antigüedad clásica, tales recursos son *Ethos* y *Pathos* que se movilizan dentro del discurso para conseguir la adhesión de los oyentes.

Esta investigación, se refiere al análisis del discurso político de Dilma Rousseff, su constituyente principal es el análisis de la constitución e identificación del *Ethos*, que se refiere a la construcción de imagen del orador en el discurso y de *Pathos*, que corresponde al apelo a los sentimientos y emociones del auditorio, a fin de convencer por el lado emocional. Para tal análisis se llevará en consideración también el *Ethos* previo puesto que aunque se afirme que el *Ethos* se hace en el discurso, “não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2008, p.15.) ocurriendo principalmente en el medio político, donde hay demasiada exposición mediática.

Esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo se Constituye/presenta *Ethos* y *Pathos* en el discurso político de Dilma Rousseff? Para llegar a la respuesta de esa pregunta se hizo un recorrido por los conceptos y definiciones de *Ethos*, *Pathos*, discurso y discurso político. El objetivo general de este trabajo es investigar de qué manera se da la construcción del *Ethos* y del *Pathos* en el discurso político Dilma Rousseff. Ya los objetivos específicos presentados son:

Hacer el marco teórico sobre *Ethos* y *Pathos*;

Exponer el *Ethos* previo de Dilma Rousseff.

Analizar el discurso político de la presidente investigada

Analizar el discurso publicitario de la mencionada presidente.

2 Marco Teorico

Al hablarnos estamos automáticamente construyendo una imagen de nosotros, el propio acto de comunicación interactiva produce un autorretrato de uno mismo, la imagen construida es algo involuntario, es algo inherente al discurso, a la enunciación. Desde la Grecia antigua se habla de este autorretrato producido por el discurso, nombrado de *Ethos*, como un recurso que garantiza lo que pronuncia el orador. Este autorretrato fue caracterizado de diversas maneras durante la antigüedad clásica, pero la caracterización griega, con Aristóteles es la que prevalece. Aristóteles habla, además de *Ethos* como recurso persuasivo, de otro recurso que al contrario de este que es direccionado para el orador, se vuelve para el auditorio que es el *Pathos*, que utiliza las emociones para alcanzar sus objetivos.

Para analizar el discurso de la susodicha presidente se hizo necesario explicar conceptos, definiciones y teorías, que circundan la temática en estudio. Se define conceptos como: discurso con Foulcault (1970), discurso político y *Pathos* con Chauradeau (2006), *Ethos* con Amoussy (2008) y Mangueneau (2008) y Fairclough (2001) que habla del discurso direccionado para la sociedad, como medio de cambio social. El corpus de esta investigación es el discurso de Dilma Rousseff en el cual se buscará identificar el *Ethos* e el *Pathos*.

2.1 Discurso

A través el poder de lenguaje el ser humano busca además de informar, hacer con que otro adhiera a su opinión, sus conceptos, buscan persuadir al otro acerca de su punto de vista. Este arte de persuadir por medio del habla existe desde la antigüedad clásica y se hace por medio de la argumentación retórica Aristotélica, que puede ser definida según Amoussy (2008, p.10), como “[...] el arte de persuadir”.

Cuanto a la emisión del discurso, si observarnos nuestra sociedad percibimos que no se puede decir todo, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia o momento, se hace necesario elegir qué decir, cómo decir y en qué lugar se puede decir. Se hace necesario seleccionar qué, cómo y cuándo decir de acuerdo con el oyente y ambiente donde se profiere el discurso, en el medio político en especial se debe tener mucha atención con lo proferido, puesto que este es en demasiado persuasivo y un medio de dominación en masa.

Aun acerca del poder del discurso es interesante observar dicho poder dentro del discurso en la sociedad. Para el teórico Fairclough (2001) el discurso y el lenguaje están dentro de las prácticas y procesos sociales, este lenguaje mencionado es tenido como forma de práctica social y esencial cuando se habla de discurso como práctica en sociedad. Fairclough dice:

O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas; além disso, o poder “é tolerável somente na condição que mascare uma grande parte de si mesmo. Seu sucesso é proporcional á sua habilidade para esconder seus próprios mecanismos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.75)

El poder es encontrado frecuentemente en nuestras prácticas cotidianas como forma de dominación. El discurso es algo constitutivo, que actúa de manera a construir y constituir la sociedad, esta constitución se hace de diferentes modos y posicionan los individuos como sujetos sociales. Siguiendo esta línea de raciocinio se puede cuestionar como se da la formación del sujeto social dentro del discurso. Acerca de esto Fairclough (2001) nos dice:

A principal tese de Foucault com respeito à formação de modalidades enunciativas é a de que o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora e independente do discurso, como a origem do enunciado (seu autor/sua autora), mas é, ao contrário, uma função do próprio enunciado. Isto é, os enunciados posicionam os sujeitos – aqueles que os produzem, mas também aqueles para quem eles são dirigidos – de formas particulares, de modo que “descreve uma formulação como enunciado não consiste em analisar a relação entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar que posição pode e deve ser ocupada por qualquer indivíduo para que ele seja o sujeito da fala (FAIRCLOUGH, 2001, p. 68)

Existe una relación crucial entre sujeto social y enunciado, donde el primero no se hace fuera del segundo, no es independiente, no es algo como un autor sino algo intrínseco al discurso. El enunciado es que posiciona el sujeto social. Aun dentro de este contexto Fairclough

(2001, p.69) pone que lo que es más significativo dentro de la teoría de Foucault es el papel del discurso en la constitución del sujeto social, llevando en consideración la subjetividad, identidad social y dominio del yo, que son puntos importantes tanto en las teorías del discurso y lengua como en el análisis del discurso y Lingüística.

2.1.1 Discurso político

Influenciar, persuadir y el deseo de hacer con que el oyente adopte nuestras ideas o a asumir determinado posicionamiento propuesto son característicos del discurso político. Este tipo de discurso es puramente argumentativo y cargado de persuasión y aparentemente direccionados para la colectividad, para el auditorio. Este posee un carácter mutable o sea, cambia de acuerdo con la necesidad y los oyentes, no es hecho de realidad más de acuerdo con el propósito que se desea alcanzar por medio de él, tiene mayor preocupación con la seducción del auditorio que con la verdad y este se realiza por medio del juego de máscaras. Estas tales máscaras son constructoras de identidad no es algo como un signo de disimulación o de fraude, sino una construcción de identidad delante de lo que se quiere repasar al oyente, es una identidad que se construye en el discurso.

En el medio político se observa que varias máscaras son posibles, necesarias, delante de las varias situaciones enfrentadas por los políticos o por ciudadanos comunes. Se hace necesario poseer varias máscaras puesto que no se puede ser de la misma manera en todas las situaciones, y a través de estas máscaras se constituye la “[...] identidade em relação ao outro. Em outros termos no que é dito, há sempre o que é dito e o que não é, um não dito que entretanto, também se diz” como afirma Charaudeau (2006, p.13) cuando se pronuncia algo se está también diciendo lo que no se pronunció, en el momento que afirmamos algo estamos negando otro, o sea, incluso cuando no me pronuncio estoy diciendo algo que de hecho no dije, estoy asumiendo una posición y negando otra contraria o no:

O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz.

Jamais deve ser tomada ao pé da letra, numa transparência ingênua, mas como resultado de uma estratégia cujo enunciador nem sempre é soberano. (CHARAUDEAU, 2006, pág. 13)

Lo que dice el político en su discurso no debe ser considerado exactamente como él lo dijo puesto que su discurso es una estrategia de persuasión de los oyentes, está direccionado para conseguir adhesión, no es algo verosímil incluso por ser en este ambiente, el político, donde las máscaras se manifiestan con mayor frecuencia y es aun, donde el discurso es considerado no solo por lo que se pronuncia, sino también por lo que no se dice y este es un factor al que se debe prestar atención puesto que la adhesión por lo que se dice se hace para lo que los oyentes comprendan y si el político es comprendido también por lo que no pronuncia puede no conseguir la adhesión que quiere.

El sujeto político utiliza de las más diversificadas estrategias persuasivas para conseguir la adhesión del auditorio, para hacer con que los oyentes adhieran a sus ideas, a su política y conceptos, siendo una de esta basada en el enfoque pragmático donde se utiliza de la experiencia con relación al otro para influenciarlo. El discurso pasa así de a la subjetivación, a llevar en cuenta afecto y racionalidad, historias personales y colectivas, sexo y poder de entre otros, además de eso el político lleva en consideración la historia individual del individuo-ciudadano. Así el discurso oscila entre razón y emoción, respectivamente *logos* y *pathos* no olvidandonos del *ethos*.

2.2 *Ethos*

El *Ethos* viene del griego y quiere decir modo de ser, carácter. Su noción varió mucho de acuerdo con el investigador que lo estudiaba. Según Aristóteles estaría ligado a una imagen construida de sí en el discurso en cuanto para los romanos es algo intrínseco al orador, algo que se apoya en su autoridad individual e institucional, algo como la reputación de su familia, su manera de vida y otros. Comprendido como carácter, argumentación de la vida de un hombre y unión de carácter moral a la capacidad de manejar el verbo, son nociones de Isócrates, Quintiliano y Cícero respectivamente.

La noción del *ethos* es retomada nuevamente en la antigüedad clásica y más adelante Aristóteles escribe la *Retórica*, donde se ubica el *Ethos* retórico, este está ligado a la enunciación, no a un saber extra discursivo del locutor. En el análisis del discurso y la pragmática encontramos el *Ethos* discursivo que se desarrolla articulado con la escena de enunciación y además de esto se une también a la legitimación del locutor por medio del habla.

2.2.1 *Ethos* retórico

La imagen construida por nosotros mismos es nombrada de *Ethos*, este es caracterizado por ser algo que no es dicho, ni es representado sino mostrado, presentado. El *Ethos* retórico está ligado al orador y a la construcción de una buena imagen capaz de garantizar el éxito de su habla por medio de la oratoria persuasiva. Para Roland Barthes (ano? *apud* AMOSSY 2008 p.10) el *ethos* puede ser definido como “[...] os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o *jeito*” o sea, es la impresión que el orador ofrece de sí mismo, mediante su discurso y no su carácter real, es la imagen que se construye por medio de este discurso, no son atributos reales del locutor.

El *Ethos* está ligado a la propia enunciación, no a un saber extradiscursivo sobre el locutor, se hace por medio del carácter mostrado en el discurso que torna el orador digno de fe, no acerca de algo que se sepa sobre él. Siguiendo esta línea de raciocinio, Maingueneau (2008, p.56) señala que el orador debe causar buena impresión en la construcción del discurso, debe construir una imagen capaz de convencer al auditorio de que es digno de confianza. Para eso busca hacer un discurso que sea capaz de conquistar los oyentes, un discurso que les muestre que él es digno de confianza, de fe.

Persuade-se pelo caráter [ethos] quando o discurso é considerado de forma a tornar o orador digno de fé; nós confiamos, de fato, mais rapidamente e de preferência em pessoas de bem em todos os assuntos em geral, e completamente em questões que não comportam nada de certeza, mas deixam um lugar pra dúvida (MAINGUENEAU, 2008, p.57).

El discurso debe mostrarse confiable. La confianza se realiza por medio del discurso y no en una previsión sobre el carácter del orador. Y, en esta línea de raciocinio Maingueneau (2008, p. 57) apunta tres cualidades fundamentales para construir una imagen positiva de sí mismo, para inspirar confianza, son ellas *phronesis* (parecer ponderado, prudente), *areté* (presentarse como un hombre sincero, simple y virtuoso) y *eunoia* (dar una imagen agradable de sí, ser benevolente).

2.2.2 *Ethos* discursivo

El *Ethos* discursivo como el propio nombre dice es vuelto para el discurso, no más a los caracteres presentados en el discurso. Este recurso es además de un recurso de persuasión argumentativa, una reflexión acerca del proceso de adhesión de sujetos a respecto a una determinada posición discursiva, “*não têm por objetivo uma adesão imediata, mas devem conquistar um público que tem o direito de ignorá-los ou de recusá-los*” (MAINGUENEAU, ano *apud* AMOSSY 2008, p.70) esto de poder ignorar, recusar o aceptar determinado posicionamiento ocurre a menudo en el discurso político, *corpus* de esta investigación.

El *Ethos* discursivo no se relaciona solamente al enunciador, hasta mismo porque este no es algo estable sino que, es algo que se manifiesta de manera interactiva, ligado a una configuración cultural, ni se atiene únicamente a persuasión, esta nueva perspectiva de *Ethos* se articula directamente a una escena enunciativa. La escena de enunciación integra tres tipos de escena, que son escena englobante, escena genérica y escenografía, como ella mismo nos explica:

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “*instituição discursiva*”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (AMOSSY, 2008, p.75)

Se puede observar a medida que conocemos los tipos de escenas que hay en los discursos, que poseen solamente la escena englobante y la genérica, que son los discursos que no admiten escenografías variadas y existen los que al contrario de esos no solo permiten, sino exigen la elección de una escenografía, que es el caso de los discursos políticos donde el político puede presentarse como demócrata o anarquista, como un operario o ejecutivo etc., o sea el político confiere distintos lugares según el auditorio. Este uso de escenografías variadas según el auditorio se hace con el propósito de persuadir a los oyentes, captar la identidad del auditorio y se invoca una escena enunciativa valorada por él. La escenografía se construye articulada al *Ethos* discursivo, el habla pide una escena de enunciación que va continuamente a validar esta enunciación.

En relación a los aspectos políticos el *Ethos* se realiza por medio de una dupla identidad, de un lado el sujeto presenta su identidad social de orador y por otro presenta una imagen de orador, que es una identidad dentro del discurso. Estas dos identidades se funden en la construcción del *ethos*.

2.3 *Pathos*

En la antigüedad ya se hablaba del uso de los sentimientos como medio de persuasión, eso además de los argumentos lógicos o de los ligados a credibilidad del orador. El *pathos* es el recurso persuasivo atado a los sentimientos, emociones y pasiones para conseguir la adhesión del auditorio, es un recurso completamente direccionado a los oyentes, para despertarles las emociones que convengan al orador. Aristóteles define *Pathos* como:

As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, a dor e outras semelhantes, assim como suas contrárias [...] Todos aqueles sentimentos que causando mudanças nas pessoas, fazem variar seu julgamento e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e as outras paixões (ARISTÓTELES, 2005, p. 05-160).

El *pathos* es jugar con las emociones del auditorio, donde se despiertan las emociones necesarias para conseguir adhesión, es

interesante puntuar que se debe conocer el auditorio para poder saber qué tipo de emoción provocar, que tipo les tocará más, puesto que de nada va a valer mostrar un tipo de emoción que no conmueven los oyentes, que ellos no se identifican. De esta manera no se conseguirá persuadir.

Los discursos presentan emociones que se originan “[...] de una racionalidade subjetiva” porque – e isso nos vem da fenomenologia - emanam de um sujeito do qual se supõe ser fundado de “intencionalidade” (CHARAUDEAU, 2007, p.240-241), o sea las emociones despertadas parten de un sujeto de manera intencional para con los oyentes. Las emociones se manifiestan en el sujeto en relación a lo que él quiere representar.

El discurso es el medio por el cual el orador intenta alcanzar su objetivo, persuadir los oyentes, este produce efectos emocionales pero el discurso que se direcciona y se utiliza de la emoción para conmover no es considerable puesto que es posible cuestionarlo. La emoción es un efecto del discurso no algo que se dice tener, que se pone cuando se habla. Para persuadir al auditorio se debe producir sentimientos que lo sugestionen a compartir el mismo punto de vista del locutor.

O sentimento não deve ser confundido com sua expressão (mesmo se esta puder desempenhar um papel determinado), será considerado como um efeito possível que poderá suscitar uma determinada ativação do discurso junto a um determinado público, em uma dada circunstância (CHARAUDEAU, 2007, p.242):

El sentimiento será algo despertado de manera a incitar la adhesión al discurso. El *Pathos* es una estrategia discursiva que busca tocar la emoción y los sentimientos del público, haciendo una especie de seducción. Se trata de un recurso de dramatización que intenta la adhesión pasional del otro por medio de pulsiones pasionales. Es válido resaltar aun, que este intento de persuasión se hace de manera que los oyentes no reflionen sobre el discurso en sí, sino que se dejen llevar por las pulsiones emotivas sentidas.

2.3.1 *Ethos* previo o *ethos* pre-discursivo

La noción discursiva del *Ethos* se liga directamente a una enunciación, de esta manera se puede observar que el auditorio

construye una representación del orador mismo antes de él hablar, así tenemos el *Ethos pre-discursivo* que se opone al *discursivo*. Es válido resaltar que mismo que en el *Ethos* discursivo no se hable en representaciones previas del enunciador, esto es posible sí, principalmente en el dominio público.

De fato, mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, um simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de Ethos (MANGUENEAU *apud* AMOUSSY 2008, p.71).

Dentro de esta colocación se observa que mismo en el *Ethos* discursivo se hace una representación previa del orador, en caso del dominio público se enseña por medio de la exposición en la media constante que hace con que los oyentes ya hagan una imagen del orador.

3 Dilma Vana Rousseff

Dilma Vana Rousseff Nació en Belo Horizonte, hija del inmigrante búlgaro Pedro Rousseff, de quién heredó el espíritu libertario, y de la profesora Dilma Jane Silva de quien heredó su nombre. Dilma tuvo una infancia tranquila, en familia de clase media alta. Inicialmente estudió en colegios solamente para chicas, cuando llegó el tiempo de la enseñanza media, fue para el Colegio Estadual Central y llegó hasta la Universidad Federal de Minas Gerais, que era un centro de efervescencia cultural y política a vísperas del golpe militar, en esta universidad hizo el curso de economía. Tuvo el inicio su militancia política con aproximadamente dieciséis años, aun en el colegio, en el movimiento estudiantil, donde conoció y pasó a participar del Polop o política operaria, movimiento de izquierda, que estaba en demasiado presente en el movimiento estudiantil y que pertenecía a su futuro marido Cláudio Galeno Linhares.

El Polop que Dilma participaba y era una brazo antiguo del PCB se dividió y ella tuvo que decidir que resistencia en contra el gobierno seguiría, quiso seguir por las resistencia armada, surgió entonces la Colina, Comando de Libertación Nacional. Optar por la

resistencia armada fue algo peligroso, que cambió su vida puesto que en 69 el gobierno hizo una represión más fuerte, la policía empezó a cercar los militantes de la Colina y ella y su marido tuvieron que huir para otras ciudades, y se quedaron alejados lo que provocó la separación de la pareja. En este mismo año Colina se unió a VPR o Vanguardia Popular Revolucionaria dando origen a VAR Palmares, Vanguardia Armada Revolucionaria Palmares. Este fue un periodo marcado por la falta de libertad, por la opresión, prisiones, torturas, aislamientos, ella pudo observar esa realidad ocurrir con sus amigos militantes pero no muy lejos, ocurrió con ella también. En 1970 fue arrestada y torturada, pasó dos años y un mes encarcelada, condenada por *subversión*, puesto que no había participado de ningún conflicto armado.

Al salir de la cárcel la entonces revolucionaria, va a vivir en Porto Alegre con su marido Carlos Araujo, con quien se casó poco después de la separación con Claudio Galeno. En esta nueva ciudad recomenzó su vida política, pero ahora dentro de la legalidad. Antes de los años ochenta ejerció algunos cargos pero el gran recomienzo de su carrera política se dio en el susodicho año hasta el año ochenta y cinco, cuando ella se alía a la campaña por la amnistía y ayuda a fundar el PDT de Rio Grande del Sur pasando a trabajar como asesora estadual de este partido, ejerciendo con fervor la militancia. En el ochenta y seis se torna la secretaria de hacienda, oportunidad en la cual muestra su buena capacidad administrativa.

En el inicio de los años noventa, se torna presidente de la Fundación de Economía y Estadística- FEE, en el noventa y tres asume la Secretaría Estadual de Minas, Energía y Comunicación, cargo ese que sería futuramente reconocido por el Brasil entero y el que ocasionaría su indicación para la candidatura a la presidencia de Brasil, siendo que ocupó este cargo por dos veces. La segunda vez fue cuando Olívio Dutra gana las elecciones apoyado por PT y PDT. La alianza entre estos dos partidos se deshace y Dilma se queda en el PT.

La futura presidente del Brasil, crece mucho a los ojos de los gauchos y de los políticos por cuenta de la competencia con que comanda la Secretaria de Minas, Energía y Comunicación. Cuando empezó a trabajar en ella, esta estaba casi fracasada, sin proyectos, invercioines y sufriendo constantes apagones entonces ella inicia acciones de emergencia para sanar los problemas encontrados y la

consigue. Rio grande del Sur pasa a ser uno de los pocos estados que no necesita hacer racionamiento de energía puesto que la producción de energía aumentó mucho en función de la buena administración, de las acciones hechas y bien sucedidas. Este hecho victorioso hizo que el entonces presidente Lula la invita a ser la ministra de Minas y energía.

En el año 2002 el presidente Lula llama a Dilma para charlar, en verdad para conocerla, puesto que solamente había escuchado hablar de la administradora que había cambiado la situación del sector energético de Rio Grande del Sur, “Pois bastou uma única conversa para eu ver que, além de enorme competência técnica, Dilma tinha também uma extraordinária sensibilidade social”(<http://www.dilma.com>), recuerda Lula. Pasó de ministra de minas y energía a jefa de la casa civil donde ejecutó y coordinó los programas desarrollistas del gobierno, programas como PAC (Programa de Aceleración del Crecimiento), Luz para Todos y Mi Casa Mi vida, siendo que el primero le rindió hasta un apodo, “la madre” de este programa que era la bandera de inversión del gobierno. Con estas acciones ganó de vez la preferencia de Lula en la sucesión a la presidencia.

Dilma enfrentó las divergencias dentro del propio PT tras su supuesta indicación a la sucesión presidencial, siendo sorprendida en 2009 por un cáncer, que superó con alabo y en abril de 2010 deja el gobierno y se candidata a la presidencia. Empieza entonces una intensa campaña rumbo a la presidencia. La candidata visita cada rincón de Brasil en busca de adhesión a su propósito político y consiguió, después de una elección muy disputada y decidida solamente en el segundo turno, el día 30 de octubre de 2010, con 56,05% de los votos, Brasil eligió la primera mujer presidente de la república, Dilma Vana Rousseff.

3.1 *Ethos* y *pathos* en los discursos políticos de Dilma Rousseff

Los discursos políticos presentan una intención, un objetivo a alcanzar y transmiten también una imagen del hablante, se analizará el *Ethos* presente en el discurso hecho en la ceremonia de instalación de la comisión de la verdad en el Palacio del Planalto el dieciséis de mayo de dos mil doce, y *Pathos* presente en los discursos políticos expresados

en textos publicitarios presentados por medio de imágenes que seguirán abajo.

Al escuchar o emitir un habla no siempre nos percatamos que hay una intencionalidad incluida en el discurso que proferimos y también una imagen que puede ser construida en el momento que se habla y que se propone una reflexión al auditorio que no necesariamente va a conducirlo a adherir a su posicionamiento, en este caso *Ethos* discursivo de acuerdo con Maingueneau (apud AMOUSSY 2008 pág 70) o aun que lo que sabe de él influencia en la imagen construida del mismo antes mismo que él hable, que es el *Ethos* previo, que ocurre, según Maingueneau (apud AMOUSSY, Pág. 71) incluso cuando no se sabe nada al respecto del carácter del enunciador, por su posicionamiento ideológico, por ejemplo, se construye su *Ethos*. Son estos dos elementos que su buscará identificar en los recortes de su discurso ya enunciado en el comienzo de este subcapítulo.

Recorte 1:

Embora saibamos que **regimes de exceção sobrevivem** pela **interdição da verdade**, temos o direito de esperar que, **sob a democracia, a verdade, a memória e a história venha à superfície e se torne conhecidas**, sobretudo, para as novas e as futuras gerações.[...] *A palavra verdade*, na tradição grega ocidental, é exatamente o contrário da palavra **esquecimento**. É algo tão surpreendentemente forte que não abriga nem o ressentimento, nem o ódio, nem tampouco o perdão. Ela é só e, sobretudo, o contrário do esquecimento. É memória e é história. É a capacidade humana de contar o que aconteceu.

Observando con atención el fragmento arriba, es posible constatar, para los que conocen el *ethos* prévio de Dilma, que los trechos en destaque hacen alusión al período de Dictadura brasileira, período negro en el cual ella y muchos jóvenes, fueron presos, torturados de todas las formas y para afirmar que nadie debe permitir el retorno de este período de tiniebla Dilma utiliza dos palabras: “verdade y esquecimento”. La primera que es el opuesto de la segunda significa recordar, tener memoria para contar lo que aconteció para evitar que los hechos se repitan. Así en este y en otros trechos es posible verificar el *ethos* presente, es el de una mujer que vivió estos momentos negros, que experimentó en la carne los sufrimientos advenidos de la falta de verdad que está allí, para

evitar que el pasado quede en el olvido. De esta forma tiene credibilidad para hablar, conforme ella afirma en el trecho abajo:

O que fazemos aqui, neste momento, é a celebração da transparência da verdade de uma nação que vem trilhando seu caminho na democracia, mas que ainda tem encontro marcado consigo mesma. Nesse sentido... E nesse sentido fundamental, essa é uma iniciativa do Estado brasileiro e não apenas uma ação de governo.

La democracia experimentada por el pueblo brasileiro, contando el día de este discurso con 28 años de régimen democrático, y en este momento ella se dirige a sus antecesores, haciendo alusión al fallecido Itamar Franco. Ya cuando muestra conocer y valorar la verdad como algo esencial para el desarrollo de una nación que camina rumbo a la democracia, se muestra con un *Ethos* de verdadera, de sincera posible de ser constatado haciendo la lectura del trecho abajo.

Cada um de nós aqui presentes - ex-presidentes, ex-ministros, ministros, acadêmicos, juristas, militantes da causa democrática, parentes de mortos desaparecidos e mesmo eu, uma presidenta - cada um de nós, repito, é igualmente responsável por esse momento histórico de celebração[...]. Cada um de nós deu a sua contribuição para esse marco civilizatório, a Comissão da Verdade. Esse é o ponto culminante de um processo iniciado nas lutas do povo brasileiro, pelas liberdades democráticas, pela anistia, pelas eleições diretas, pela Constituinte, pela estabilidade econômica, pelo crescimento com inclusão social. Um processo construído passo a passo, durante cada um dos governos eleitos, depois da ditadura.

En este recorte podemos observar que Dilma se pone como igual a los otros, como parte del grupo responsable por el cambio, por este momento importante en Brasil. Cuando utiliza “cada um de nós” atribuye responsabilidad igualmente para cada uno de los mencionados, distribuye no solamente la responsabilidad sino también el mérito de la conquista con todos, con eso se muestra como igual caracterizando así el *Ethos* de igualdad y aun se puede encajar en partes del *Ethos* de virtuoso, según las definiciones de (CHARAUDEAU 2006, p.124), porque ella demuestra respecto con los ex-militantes y parientes desaparecidos.

Ao convidar os sete brasileiros que aqui estão e que integrarão a Comissão da Verdade, não fui movida por critérios pessoais nem por avaliações subjetivas. Escolhi um grupo plural de cidadãos, de cidadãs,

de reconhecida sabedoria e competência. Sensatos, ponderados, preocupados com a justiça e o equilíbrio e, acima de tudo, capazes de entender a dimensão do trabalho que vão executar. [...] Quando cumpri minha atribuição de nomear a Comissão da Verdade, convidei mulheres e homens com uma biografia de identificação com a democracia e aversão aos abusos do Estado. Convidei, sobretudo, mulheres e homens inteligentes, maduros e com capacidade de liderar o esforço da sociedade brasileira em busca da verdade histórica, da pacificação e da conciliação nacionais.

En este recorte la presidenta se muestra imparcial/justa al escoger brasileños no por sus intereses, sino por capacidad de juzgar con justicia, con total libertad y sin cualquier interferencia del gobierno. Dilma hace cuestión de enfatizar que los elegidos son a favor de la democracia y luchan en contra los abusos de la del gobierno. Este discurso enseña el *Ethos* de imparcial, y justa con el pueblo brasileño y con los juzgados justamente por esa pluralidad de personas haciendo el juzgamiento, *Ethos de justa* y se muestra así, como también el gobierno, como democrática, libertaria, mostrando así *Ethos de democracia/ de libertad*.

Observando los recortes es posible verificar que Dilma Rousseff valora la democracia, lo cuanto quiere mostrar que ella y gobierno son democráticos y repudian el autoritarismo, se puede comprender esa valoración por medio de su carrera política, ella sufrió el cercenamiento de libertad, vivió y luchó por libertad en tiempos de autoritarismo, fue torturada y sintió en piel la tortura por no poder expresarse por eso resalta durante todo el discurso que la Comisión de la Verdad es una forma de ejercer la democracia. Es el *Ethos* previo que se manifiesta en lo cuanto valora la democracia en este discurso caracterizando así el *Ethos de verdad y de seriedad*, además de mantenerse imparcial en la elección de los miembros que van a juzgar tal comisión, puesto que se hace necesario ser competente para elegir sin subjetividad personas que pueden condenar sus militantes aliados que también están siendo juzgados.

Además de *Ethos*, se habla de *Pathos* como medio de persuasión del auditorio, este recurso es completamente vuelto para el auditorio y se utiliza de los sentimientos, emociones y pasiones para conseguir la adhesión del público. Es el *pathos* que se buscará en las imágenes abajo.

Imagem 1: Brasil Quilombola



Fuente:<http://jornalatual.com.br/portal/wpcontent/uploads/2012/11/PA%C3%8DSGovernorefor%C3%A7a-a%C3%A7%C3%B5es-do-Programa-Brasil-Quilombola.jpg>

En esta imagen la presidenta aparece en medio a algunos negros y los representantes de esta afrodescendientes, al fondo aparecen más fotos de chicos negros alegres, los colores de Brasil y un dibujo donde hay manos de varios colores y la frase “Mais qualidade de vida e dignidade para as comunidades quilombolas”. Es notorio que son los afrodescendientes y los que se reconocen negros los que ella quiere alcanzar, los quilombolas. Los colores de Brasil mezcladas a las imágenes indígenas remite a un Brasil que también es quilombola/negro, el dibujo de las manos coloridas remite a diversidad que hay en Brasil, con esto busca provocar sentimiento de igualdad en la diversidad en los negros, busca causar un sentimiento de conmoción, considerado los años de prejuicio y la esclavitud, buscar usar de la emoción provocada en el auditorio para que él quede susceptible a los argumentos intrínsecos en su discurso.

Es válido resaltar que para tener el *Pathos* deseado el enunciador debe conocer el auditorio, en la imagen ella muestra conocer la historia negra de segregación a través del dibujo de las manos representando la

diversidad, aparece aun un mapa compuesto de diversos colores que también remiten a diversidad. Dilma intenta mostrar el Pathos de igualdad delante de la diversidad y que no hay más espacio para la segregación racial y prejuicios en todas sus formas en nuestro país.

Imagen 2: Dilma Rousseff y obreros



Fuente:<http://p2.trrsf.com/image/fget/cf/619/464/images.terra.com/2013/09/11/dilmalevantamaosinauuraacaoperariosdanielramalhoterra.jpg>

En la imagen 2, Dilma aparece debidamente vestida como un obrero y acompañada de ellos, con estos paramentos intenta persuadir por medio de la identificación de operaria, el *Pathos* ahí se manifiesta por medio del sentimiento de identificación con estos hombres. Provocar el *Pathos* es provocar, según Aristóteles (2005, pág. 05) “Todos aqueles sentimentos que causando mudanças nas pessoas, fazem variar seu julgamento e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e as outras paixões”. Un punto con el que se puede hacer relación con esta imagen es la propia historia del partido de esta mujer, el partido de los trabajadores-PT, esta imagen remite también a

la ideología de este partido que es el suyo. Ella está al lado de los trabajadores, al lado de la verdad, es una brasileña que sintió en la piel todo tipo de adversidad, que sufrió y está preparada para conducir los destinos del país.

REFERÊNCIAS

AMOSSY. **Imagens de si no discurso**: a construção do Ethos. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/24631774/ARISTOTELES-Retorica> Acessado em: Novembro de 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

DISCURSO DE LA PRESIDENTA DILMA VANA ROUSSEFF, DISPONIBLE EN <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-instalacao-da-comissao-da-verdade-brasilia-df> accedido día 18 de diciembre de 2013 a las 16:00.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. 2010. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed Loyola, 2010.

IDA, L. M. MENEZES, W. MENDES, E. (Orgs.); **As emoções no discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-e-discurso-politico.html> accedido en noviembre de 2013.

MAINGUENEAU. **Cenas da enunciação**. / Dominic Maingueneau ; organização Sírio Possenti, Maria cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo, Parábola editorial, 2008

_____. **A Propósito do Ethos**. Disponible en www.editoracontexto.com.br/.../ethos_discursivo_primeiro_capitulo.pdf

NOTA DAS ORGANIZADORAS

Os textos integrantes deste volume expressam reflexões teóricas e metodológicas empreendidas pelos autores, apresentando pontos de vista diversos e por vezes complementares. Cada autor se responsabiliza pelos conteúdos informacionais e pela revisão ortográfica de seu texto.

AS ORGANIZADORAS



Luciana Maria Libório Eulálio:

Mestra em Linguística na área de Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI; em Docência no Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG e em Educação Continuada e a Distância pela UAB-UnB. Possui graduação em Letras\Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2004) e em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (1993). É professora assistente I do quadro efetivo do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Foi Coordenadora do Curso de Letras Espanhol da UESPI entre 1 de julho de 2014 a 1 abril de 2016. Atualmente é Diretora de Relações Internacionais da UESPI e coordena o subprojeto de Letras Espanhol do PIBID\UESPI. E-mail: lueulalio@hotmail.com



Margareth Torres de Alencar Costa:

Doutora em Letras pela UFPE (2013). Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1988), graduação em Licenciatura Plena em Inglês pela Universidade Federal do Piauí (1992), bacharel em Serviço Social - Universidade Federal do Piauí (1992), graduação em licenciatura plena em letras espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2012), Atualmente é professora DE da Universidade Estadual do Piauí, Professora do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Líder do Núcleo de Estudos Hispânicos e Coordenadora do GTA de alemão da UESPI e Diretora do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL da UESPI. E-mail: margazinha2014@yahoo.com.br



Maria Angélica Freire de Carvalho:

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ(2014), Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Mestra em Educação pela UERJ, Graduada em Letras pela UERJ (1993). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: mangelicfreire@gmail.com



Yana Liss Soares Gomes:

Pós-doutoranda e bolsista PNPd do Programa de Mestrado em Letras da UFPI. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com área de atuação em Linguística Aplicada (crenças e formação de professor de língua materna e de língua estrangeira). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), área de concentração: Estudos de Linguagem, período de 2008-2010. Formada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: profletras2007@hotmail.com



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ
SUPERINTENDÊNCIA
DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

IMPRESSO NA GRÁFICA UNIVERSITÁRIA

ISBN 978-85-509-0136-7

