

III CONALIM

**Congresso Nacional de Letras
do Instituto Multidisciplinar - UFRRJ**



Políticas Educacionais, Pesquisa e Ensino em Línguas e Literaturas

Comissão Organizadora

Luiz Claudio V. W de Medeiros
Debora R. L. Zoletti
Juliana B. Segadas Vianna
Katia Emmerick
Maristela S. Pinto
Roberto B. Rondinini

FICHA C CIP – Catalogação na Publicação
Elaborada pela bibliotecária Gabriela Faray (CRB7-6643)

C749 Congresso Nacional de Letras do Instituto Multidisciplinar (3. : 2015 : Rio de Janeiro).
Anais do III Conalim : políticas educacionais, pesquisa e ensino em língua e literatura, 4 a 6 de novembro de 2015, Rio de Janeiro – RJ. [recurso eletrônico] / Comissão organizadora Luiz Claudio V. W. de Medeiros... [et al.]. - Nova Iguaçu, RJ : EDUR, 2017.
212p. ; pdf.
ISBN 978-85-8067-094-3 [recurso eletrônico].
Congresso realizado nos dias 4 a 6 de novembro de 2015.
1. Políticas educacionais – Congresso – Sudeste – Brasil.
2. Ensino de línguas e literatura. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. II. Congresso Nacional de Letras do Instituto Multidisciplinar. III. Medeiros, Luiz Claudio V. W. de. IV. Título.
CDD – 379



Sumário

Apresentação.....	4
Falando sobre cultura brasileira para estrangeiros	6
Ensino da língua portuguesa pelo letramento	17
Análise textual da abordagem sobre advérbios no livros didático “Português: linguagens em conexão”	33
Ouvindo pensamentos	46
A entoação de <i>tag questions</i> nas variedades do espanhol de Buenos Aires e de Santiago do Chile	64
O embate entre a adaptação e a aceitação – resultantes da adequação – na legendagem brasileira de um longa-metragem argentino	76
O ensino de segmentos e suprassegmentos em ELE	92
Referenciação e discurso	103
Um estudo descritivo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	121
A Literatura Hispânica e o ensino de E/LE.....	132
Escolhas que significam.....	139
Ressignificando a vida através de narrativas memorialísticas	152
O Pibid como política educacional nas Licenciaturas da UFRRJ	160
Variação e concordância do verbo ser	175
Neologismos na literatura	193

Apresentação

Nós, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, que acreditamos e defendemos um curso de licenciaturas o qual extrapole os muros das salas de aula, idealizamos o Congresso Nacional de Letras do Instituto Multidisciplinar – Conalim, um evento bienal que ganha importância tanto para criar a identidade dos cursos de Letras do Instituto Multidisciplinar (IM) quanto para auxiliar na divulgação científica do que se faz dentro e fora da UFRRJ. Em sua terceira edição, ocorrida de 4 a 6 de novembro de 2015, enfatizaram-se as políticas educacionais, a pesquisa e o ensino de línguas e literaturas, a fim de promover um diálogo interativo, participativo e reflexivo entre membros das diversas esferas da Educação acerca de programas propostos e implementados no Ensino Público de nosso país. Almejamos com esse diálogo apresentar aos licenciandos dos cursos de Letras da UFRRJ, aos professores das redes públicas e particulares e a toda comunidade acadêmica, presente no congresso, essas e outras ações do MEC que perpassam a aprendizagem do aluno e a valorização do profissional de educação, a fim de que se deparem e reflitam acerca da realidade do mercado de trabalho, das políticas educacionais vigentes, de que sejam expostos ao nosso atual sistema educacional, para que possam comparar o ontem e o hoje, para analisar seus avanços e retrocessos e para lhes sinalizar que, embora haja dificuldades, cada qual tem seu papel e que é importante desempenhá-lo de forma crítica e consciente. Pretendemos com esse evento contribuir para a formação de educadores e futuros educadores de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras Modernas, enfatizando a importância de se considerar os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola. Vale ressaltar que nossa Universidade e, consequentemente, este Congresso, estão situados na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, região esta que “congrega treze municípios do Estado do Rio de Janeiro e possui uma população de cerca de 3,5 milhões de habitantes e onde se geram 25% do PIB industrial do Estado. Apesar de sua importância econômica e da alta densidade populacional, a região tem sido, historicamente, excluída de alguns cenários culturais e intelectuais.” (PPP, 2006). Para atender a essa demanda e corrigir distorções, em 2005, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi incluída no Programa de Expansão do Ensino Superior, do Governo Federal e instalou, em

2006, um campus em Nova Iguaçu, com a criação do Instituto Multidisciplinar, que passou a se constituir no décimo Instituto na estrutura administrativa acadêmica da universidade. Nós, professores efetivos desta Instituição, acreditamos ser imprescindível promover e proporcionar a essa população um espaço de discussão calcado na excelência, transparência, democracia e criticidade, pois dessa forma estaremos contribuindo para o exercício da cidadania, estaremos fornecendo a esses estudantes e professores meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores e contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais. Para tal, nesse evento houve uma conferência de abertura, duas mesas redondas com professores renomados das esferas Municipal, Estadual e Federal do País, minicursos, oficinas, comunicações temáticas, apresentações de pôsteres, além de mural interativo e atividades culturais que, solidificados em artigos, compõem essa publicação, a qual, hoje, lhes apresentamos.

A Comissão Organizadora

Debora Ribeiro Lopes Zoletti
Juliana Barbosa de Segadas Vianna
Katia Emmerick Andrade
Luiz Claudio Valente Walker de Medeiros
Maristela da Silva Pinto
Roberto Botelho Rondinini

**Falando sobre cultura brasileira para estrangeiros:
Ensino da língua portuguesa pelo letramento um projeto de inglês para o 5º ano**

Renata Palmeira*

RESUMO: Com base nos PCN, este artigo discute teorias de aprendizagem de língua estrangeira e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula a partir da experiência de um projeto cultural desenvolvido, no ano de 2015, com as turmas de 5º ano no CIEP Presidente Tancredo Neves, da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, cujo objetivo é levar os alunos a falar sobre a cultura brasileira para estrangeiros falantes de inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua estrangeira; PCN; Projeto cultural; Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro; Teorias de aprendizagem de língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Em 2010, as escolas da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro passaram a oferecer aulas de inglês para alunos a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (E.F.), como parte do projeto *Rio, Criança Global* da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) com a contratação, por meio de concurso, de quatrocentos novos professores de inglês. Segundo a SME, ao introduzir o ensino de inglês desde o 1º ano do E. F., o programa estaria “preparando as novas gerações para serem os anfitriões das Olimpíadas de 2016”, além de gerar mais oportunidades para as crianças atendidas, de acordo com a então secretária de Educação, Claudia Costin (RIO DE JANEIRO, 2015).

Naquele primeiro ano de implantação do projeto as aulas de inglês começaram a ser oferecidas, a partir de agosto, somente para os alunos de 1º, 2º e 3º ano, ampliando-se a oferta para o 4º ano em 2011 e para o 5º em 2012. Antes desse programa, só os alunos do 6º ao 9º anos tinham aulas de Língua Estrangeira nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2015).

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua estrangeira (BRASIL, 1998) não contemplam os anos iniciais do E.F., apesar disso, dentre alguns dos objetivos gerais do ensino fundamental indicados pelos PCN para 1ª a 4ª série, apresentados no “Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, propõem-se que os alunos sejam capazes de “Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais

* Professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ); doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” e ainda a “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p.69).

Como professora de inglês, ingressada na Rede naquele concurso de 2010, buscava uma forma de seguir os PCN dos anos iniciais do E. F., respeitando a bagagem cultural dos alunos e tomando por base teorias de ensino de língua estrangeira (LE). Com inspiração de um trabalho publicado na página do *CAL – Center for Applied Linguistics*² (Centro de Linguística Aplicada) por Peterson e Coltrane (2003) sobre cultura no ensino de línguas, surgiu, então, a ideia de desenvolver um projeto cultural no qual os alunos fossem levados a falar sobre a cultura brasileira para estrangeiros falantes de inglês.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência desse projeto cultural desenvolvido nas aulas de inglês com turmas de 5º ano no CIEP Presidente Tancredo Neves, da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, no ano de 2015 para, a partir desse projeto, refletir acerca do emprego dos PCN na sala de aula de LE e discutir também teorias de aprendizagem de língua estrangeira e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

1. A concepção do projeto

Os PCN de língua estrangeira (LE) não atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.), indicando que não se previa aulas dessa disciplina para alunos do 1º ao 5º ano, mas com base no projeto *Rio, Criança Global*, da Prefeitura do Rio de Janeiro, professores de inglês foram contratados, por meio de concurso, para ensinar às turmas desse segmento.

Apesar de haver um material didático oferecido pela Prefeitura aos alunos e professores, pensava no que mais poderia ser feito, ou que atividades poderiam ser propostas para aumentar a motivação e a participação dos alunos nas aulas de inglês. Assistindo a encontros de professores e conversando com colegas surgiu a ideia para um projeto cultural.

Ao aliar aspectos culturais ao ensino de LE esperava-se desenvolver um trabalho que propusesse atividades prazerosas, respeitando a bagagem cultural dos alunos ao abordar alguns temas já conhecidos por eles, mas trazendo também novas informações. A ideia era ensinar inglês a partir da realidade / cultura dos alunos, de modo que pudessem aprender algo novo – aspectos da LE e da cultura nacional e estrangeira, com base em seu conhecimento prévio – todos os elementos e noções já adquiridos por eles.

O projeto pedagógico da escola para o ano de 2015 sobre os 450 anos do Rio de Janeiro (e os 30 anos do CIEP) foi o ponto de partida para o projeto cultural que teve início com uma pesquisa dos alunos acerca de atrações turísticas da cidade.

Para relatar essa experiência vivida nas aulas de inglês com o projeto cultural, é importante descrever brevemente as características das turmas, pois isso ajuda a compreender a evolução das tarefas propostas. Em 2015, havia duas turmas de 5º ano na escola, compondo dois grupos bastante distintos. Ao longo dos cinco anos do E.F., a turma 1501 teve diversos professores, chegando a ter três em um mesmo ano, como ocorreu em 2015, além dos muitos alunos novos incorporados ao grupo nesse período, formando um conjunto bem heterogêneo. Por outro lado, a turma 1502 foi acompanhada pelo mesmo professor nos últimos três anos, o que, apesar dos novatos, criou um grupo muito unido e homogêneo, no qual todos se ajudavam.

Com base no perfil das duas turmas, apesar de suas diferenças, foram elaboradas atividades para compor o projeto cultural de modo a atender aos dois grupos. Tendo as etapas do projeto pré-definidas (descritas na seção referente ao passo a passo do projeto) e uma teoria de base, restava somente colocar tudo em prática.

2. A base teórica

Em estudo publicado no *site* do CAL, Peterson e Coltrane (2003)³ discutem a importância de se incorporar a cultura no ensino de língua estrangeira e sugerem algumas estratégias para introdução do tema em sala de aula. Esses autores fazem referência ao The National Center for Cultural Competence (Centro Nacional para Competência Cultural) nos Estados Unidos que define “cultura” como

um modelo integrado do comportamento humano que inclui pensamentos, comunicações, línguas, práticas, crenças, valores, costumes, cortesias, rituais, formas de interagir e papéis, relacionamentos e comportamentos esperados de um dado grupo racial, étnico, religioso ou social; e a capacidade de transmitir tudo isso para as gerações seguintes (GOODE; SOCKALINGAM; BRONHEIM; BROWN; JONES, 2000). (Tradução nossa.)

Segundo Peterson e Coltrane (2003), isso significa que a língua não é somente parte do que se define como cultura, mas também reflete a sua cultura e, portanto, a cultura associada a uma língua não pode ser aprendida em poucas aulas sobre celebrações, músicas ou ainda tradições de uma certa região na qual a língua é falada. Assim, deve-se entender que cultura é um conceito muito mais amplo, ligado a diversas noções linguísticas ensinadas em aulas de LE.

Em relação ao sistema educacional brasileiro, os PCN de Língua Estrangeira afirmam que “Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças.” (1998, p.35); reforçando a importância da relação entre cultura e ensino de línguas.

Em suas considerações preliminares, os PCN são descritos como um documento que “procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras”. (1998, p. 19), e acrescentam que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN, 1998, p. 19).

O projeto cultural foi elaborado a partir dessas considerações e dos objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental (em referência aos anos finais), que informam que “Na definição dos objetivos deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão.” (PCN, 1998, p. 65). Quer dizer, ao se pensar o projeto a ser desenvolvido com as duas turmas de 5º ano do E.F. do CIEP Tancredo Neves, foi preciso considerar os alunos em seu contexto, as características de cada turma, sua bagagem cultural etc. de modo a valorizar seu conhecimento prévio sobre o que entendem por cultura e o que sabem sobre a sua cultura e a de outros países.

De modo a aplicar essas considerações e objetivos dos PCN para língua estrangeira na organização do projeto cultural, recorreu-se a diferentes concepções teóricas sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). Nesse sentido, é importante diferenciar os termos segunda língua e língua estrangeira assim como aquisição e aprendizagem de línguas.

Para Souto, Além, Brito e Bernardo (2014), enquanto a língua estrangeira seria simplesmente um idioma não falado pelas pessoas de determinado lugar, como por exemplo, o inglês para os brasileiros, a segunda língua poderia ser aquela que uma pessoa tem que aprender quando vai viver em outro país, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e que acaba se tornando sua segunda língua ou poderia ser aquela outra língua oficial de um país, como o guarani no Paraguai, que é menos usada que o espanhol pela sociedade mais formal. Os autores concluem que não há uma receita para a diferenciação entre L2 e LE.

Pode-se acrescentar que, de acordo com Christine Revuz a língua estrangeira é “por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua.” (1998, p. 215).

Para Spinassé, diferente da língua estrangeira, a segunda língua é

uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (2006, p. 6).

Para a autora, no processo de aprendizagem de LE não há um contato tão grande ou tão intenso com a língua, ela não serve necessariamente à comunicação nem à integração social.

Quanto à diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua, alguns autores como Krashen (1981) e McLaughlin (1978) acreditam tratar-se de processos diferentes. Enquanto McLaughlin utiliza o critério formal / informal para distinguir os termos, Krashen distingue-os a partir do fator consciente / inconsciente. Para McLaughlin, aquisição refere-se ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, quando se está inserido na comunidade da língua alvo e/ou interagindo com falantes nativos frequentemente. A aprendizagem de uma LE (ou mesmo L2) refere-se ao processo formal, em ambiente artificial (como a sala de aula), com apresentação de regras, gramática, correção de erros etc. Segundo Krashen, a aquisição se dá sem que os falantes tenham conhecimento consciente das regras da língua em uso, portanto de modo inconsciente, pois estão mais preocupados em estabelecer a comunicação e se corrigem com base em uma intuição pela gramaticalidade. Já a aprendizagem requer conhecimento consciente das regras da nova língua, com o auxílio da correção de erros, sendo um processo controlado.

Depois de estabelecer limites entre os termos: segunda língua e língua estrangeira e aquisição e aprendizagem de línguas, pode-se fazer algumas considerações acerca da aplicação de uma teoria de aquisição / aprendizagem de L2 / LE no processo de ensino de LE, conforme desenvolvido nas aulas de inglês ao longo do ano letivo de 2015 com as turmas de 5º ano ao elaborar o projeto cultural. Duas das hipóteses da Teoria de Krashen, conforme apresentada por Figueiredo (1995), a hipótese do *input* e a do filtro afetivo serviram de apoio para a aplicação do projeto.

Conforme a hipótese do *input*, o processo de aquisição / aprendizagem de uma língua é gradual e para que se passe de um estágio para outro é preciso que o *input* contenha informação

além do estágio em que o indivíduo se encontra e isso só é possível se esse indivíduo se concentrar no significado e não na forma da mensagem (FIGUEIREDO, 1995).

Krashen diz que para se adquirir uma língua deve-se entender estruturas um nível acima do que já se sabe, e acrescenta que isso é possível “com a ajuda do contexto, que inclui informação extralingüística, nosso conhecimento do mundo, e competência linguística previamente adquirida” (1985, p.2). De acordo com essa hipótese, primeiro se adquire o significado e depois, como resultado deste, a estrutura, pois a pessoa em fase de aquisição de uma língua preocupa-se mais com o uso do que com a forma (FIGUEIREDO, 1995).

Somente um *input* comprehensível não é suficiente para a aquisição de uma língua, é preciso que o indivíduo esteja aberto ao *input*, com seu filtro afetivo baixo, quer dizer, precisa estar motivado, com pouca ansiedade e sem bloqueios para aprender ou adquirir uma língua. Essa é a hipótese do filtro afetivo, sendo este “um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* comprehensível que eles recebem para a aquisição da língua” (KRASHEN, 1985, p. 3). Indivíduos com atitudes positivas para com a LE ou L2 adquirem de modo mais fácil por terem um filtro afetivo mais baixo, buscando maior quantidade de *input* comprehensível (FIGUEIREDO, 1995).

Uma forma de garantir um filtro afetivo baixo nas salas de aula de LE é garantir um ambiente agradável ao aprendizado, aumentando a autoconfiança dos alunos e mantendo a turma motivada, assim como criar um bom relacionamento entre alunos e professor.

3. O passo a passo do projeto

Com foco, principalmente, na cultura, no ano de 2015, no CIEP Presidente Tancredo Neves, na 2^a CRE,⁵ foi desenvolvido um projeto nas aulas de LE com as turmas do 5º ano do E. F. cujo objetivo era levar os alunos a falar sobre a cultura brasileira para estrangeiros falantes de inglês. Buscava-se, assim, ensinar inglês a partir da cultura dos alunos de modo que eles pudessem aprender algo novo com base em seu conhecimento prévio.

Esse projeto foi dividido em cinco etapas e, ao executá-las, sempre se buscou aplicar os pressupostos das hipóteses do *input* e do filtro afetivo conforme abordados na Teoria de Krashen (1985). Dessa forma, no desenvolvimento das atividades propostas durante o projeto cultural procurou-se motivar os alunos para a realização das tarefas, sem criar bloqueios em relação ao aprendizado da LE, mantendo seu filtro afetivo baixo de modo que todos permanecessem abertos ao *input* recebido.

Como primeira etapa do projeto, seguindo o projeto pedagógico da escola para 2015 sobre os 450 anos do Rio de Janeiro, os alunos deveriam pesquisar sobre as principais atrações turísticas da cidade, previamente selecionadas em sala de aula, buscando também seu nome em inglês, além de selecionar fotos ou fazer desenhos para montar um painel. Em um mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro foram coladas as figuras com os nomes em inglês e o símbolo “Rio 450” com o logotipo. Usar o mapa como base para o painel visava auxiliar os alunos a se familiarizarem com mapas e a se localizarem na cidade. O cartaz de cada turma foi afixado no corredor das salas de aula para que pudessem compartilhar as informações com alunos de outros anos.

Depois de conhecerem a cidade e seus pontos turísticos, os alunos deveriam conhecer outros países falantes de inglês. Com o auxílio de um globo terrestre foram apontados continentes, países (e suas diversas divisões territoriais) e cidades. Então, eles deveriam realizar uma pesquisa, em casa, e trazer para a aula seguinte uma lista com alguns países que tem o inglês como língua oficial. A partir da lista de países, foi montado um cartaz com o mapa *mundi* no centro e as bandeiras de alguns dos países escolhidos pelos alunos organizadas conforme sua localização no mapa.

Em seguida, aprenderam sobre alguns desses países falantes de inglês nos diferentes continentes, com foco em seus aspectos culturais, e, por meio de votação, elegeram um deles para representar a nacionalidade dos personagens estrangeiros que deveriam criar como turistas a visitar o Rio.

Em outra aula, foi escrito no quadro um texto em inglês, sem o título, para que os alunos apontassem seu gênero e o assunto; eram informações gerais acerca do Canadá, o país escolhido por uma das turmas como país origem dos personagens a serem criados. Em ambas as turmas, os alunos identificaram ser um texto sobre um país por causa de palavras como “population”, “capital”, “government” (população, capital e governo, respectivamente). Quando se certificaram tratar-se do Canadá, foi pedido que fizessem um texto semelhante, também em inglês, a partir de seus conhecimentos sobre o Brasil. A tarefa foi executada em grupo e o texto foi sendo escrito no quadro ao lado do primeiro.

Na aula seguinte, os alunos criaram dois personagens canadenses, um casal de amigos, jovens universitários que viriam para o Rio de Janeiro em um programa de intercâmbio.

O próximo passo foi questionar os alunos sobre seu entendimento de cultura, que descreveram como sendo as comidas, as músicas, as danças, o modo de se vestir das pessoas

de um lugar. Essa definição não se afasta muito daquela apresentada pelos autores do Centro Nacional de Competência Cultural dos Estados Unidos.

Dentre os passos originalmente planejados para serem cumpridos ao longo do projeto ainda faltavam selecionar aspectos da cultura brasileira a serem abordados com os estrangeiros e por fim elaborar uma apresentação teatral dessa interação. Entretanto, no mês de novembro, a escola organizou uma feira cultural cujo tema principal era “O Boi”, podendo ser abordado qualquer boi do folclore brasileiro. Com base nesse tema, decidiu-se explorar, primeiro, diferentes tipos de gado bovino, solicitando uma pesquisa por parte dos alunos e, depois, os bois do folclore – Boi Bumbá, Bumba Meu Boi, Boi de Parintins etc. Ao final da pesquisa, os alunos elaboraram um cartaz com informações em inglês e fotos acerca dos diversos “bois” para apresentar aos visitantes da feira cultural.

CONCLUSÃO

Ao se relatar a experiência desse projeto cultural desenvolvido nas aulas de inglês com as turmas de 5º ano, em 2015, observou-se que foi possível unir os PCN, ainda que seus objetivos não fossem voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, a teorias de aprendizagem de língua estrangeira aplicados à realidade de sala de aula.

Esse projeto foi pensado como alternativa ou complemento para o material didático fornecido pela SME-RJ, como forma de motivar os alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, sem perder de vista o ensino da LE e visando o uso da língua.

O fato de propor atividades que uniram cultura e ensino de LE, conforme esperado, não só trouxe momentos de diversão, como mostrou ser uma boa maneira de manter o interesse dos alunos nas aulas de inglês por deixá-los confortáveis para trazer para a sala de aula suas vivências, sua bagagem cultural, seu material de pesquisa etc. Criar e preservar um ambiente agradável e um bom relacionamento entre alunos e professor, assim como entre os próprios alunos, contribuiu para se atingir os objetivos propostos nas atividades, permitindo situações de baixo filtro afetivo, o que implica em maior interação comunicativa (FIGUEIREDO, 1995).

Havia cinco etapas pré-definidas, nas quais os alunos deveriam executar tarefas na LE: pesquisar os pontos turísticos do Rio de Janeiro para organizar um painel localizando-os no mapa da cidade; aprender sobre alguns países falantes de inglês e montar um cartaz com suas bandeiras; escolher um desses países e pesquisar suas características; criar dois personagens de

nacionalidade do país selecionado e pesquisado para serem os turistas que viriam ao Rio e, por último encenar o encontro dos alunos com esses “turistas estrangeiros”.

Durante todo o período de elaboração do projeto, que coincidiu com quase todo o ano letivo, foram necessárias algumas alterações nas etapas iniciais, sendo que a última delas, a da encenação, foi substituída pela apresentação sobre os diferentes “Bois” do folclore nacional na Feira Cultural da escola em novembro de 2015.

Desde a primeira fase do projeto, tanto na abordagem dos aspectos culturais quanto no ensino de LE, buscou-se seguir o proposto por Krashen na hipótese do *input* de sua teoria de aquisição / aprendizagem de L2 / LE, tendo sempre cuidado para fornecer um *input* suficiente e compreensível a todos, partindo da informação já dada para acrescentar algo novo, levando os alunos a um estágio mais avançado da aprendizagem.

Nas atividades propostas em todas as etapas, tendo sido executadas pelos alunos ou expostas pela professora, em geral, os alunos mostraram-se motivados, participativos, interessados em aprender mais a respeito de algum assunto, às vezes interpretando as tarefas como se fossem jogos ou competições (tentar descobrir sobre o que tratava o texto mostrado a eles em inglês) e comprometidos, contribuindo bastante com o material solicitado para as pesquisas.

Dessa forma, pode-se concluir que a realização de projetos aliando cultura e ensino de LE, mesmo em turmas dos anos iniciais do E.F., pode ser muito produtivo para o processo de ensino / aprendizagem de inglês, principalmente, se a proposta for bem planejada, com base nas mais significantes teorias de aprendizagem de LE.

Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAL – Center for Applied Linguistics. *Who we are*. (Quem somos nós). Disponível em: <http://www.cal.org/who-we-are>. Acesso em: 11.fev.2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. Goiânia, GO: *Signótica*, vol. 7, 1995, p. 39 - 57.

GOODE, T.; SOCKALINGAM, S.; BRONHEIM, S.; BROWN, M.; JONES, W. A planner’s guide... Infusing principles, content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and

Human Development, National Center for Cultural Competence, 2000. Disponível em: www.georgetown.edu/research/gucdc/nccc/ncccplannersguide.html. Acesso em: 11.fev.2016.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

MACLAUGHLIN, Barry. *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.

PETERSON, Elizabeth; COLTRANE, Bronwyn. Culture in Second Language Teaching. Center for Applied Linguistics, 2003. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>. Acesso em: 20.mai.2015.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado das letras, 1998, p. 213-230.

RIO DE JANEIRO. “Rio, Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal.” Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>. Acesso em: 19.nov.2015.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço; ALÉM, Alline Olivia Flores Gonzales; BRITO, Ana Marlene de Souza; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, Ano 20, n° 60 Supl. 1: *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014, p. 890 – 900.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Porto Alegre, RS: *Revista Contingentia*, vol. 1, n. 1, 2006, p. 01-10.

ABSTRACT: Based on the PCN, this paper discusses theories about foreign language learning and the use of these theories in the learning / teaching process at the classroom through an experience of a culture project developed in 2015, with 5th graders at CIEP Presidente Tancredo Neves, a public school at the city of Rio de Janeiro, in which students should talk about Brazilian culture to English speaking foreigners.

KEY-WORDS: Foreign Language Teaching; PCN; Culture Project; Rio de Janeiro Municipal Public Schools; Theories about Foreign Language Learning.

Notas do capítulo

¹ *Center for Applied Linguistics (CAL)* é uma organização privada, sem fins lucrativos, fundada em 1959 e sediada em Washington, DC, Estados Unidos da América, cuja missão é promover aprendizagem de línguas e compreensão cultural servindo como fonte confiável para pesquisa, recursos e análises políticas com base nos campos do ensino de língua estrangeira e segunda língua, inglês como segunda língua, alfabetização, entre outros (CAL, 2016).

³ Foi esse trabalho que serviu de inspiração para o projeto cultural desenvolvido com as turmas de 5º ano e descrito neste artigo.

⁴ A Teoria de Krashen tem cinco hipóteses: a da distinção entre aquisição e aprendizagem, a da ordem natural, a do *input*, a do monitor e a do filtro afetivo. (FIGUEIREDO, 1995).

⁵ A 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) possui 151 Unidades Escolares (UEs) e engloba os bairros da Tijuca (Comunidade Chacrinha), Copacabana (Morro dos Cabritos), Andaraí (Jamelão), Lagoa, Rocinha, Rio Comprido, Alto da Boa Vista, Grajaú (Morro Nova Divineia), Humaitá, Leblon, Praia Vermelha, Grajaú, Praça da Bandeira, Botafogo, Andaraí (Morro do Andaraí), Urca, Flamengo, Usina, Vidigal, São Conrado, Glória, Jardim Botânico, Ipanema, Leme, Copacabana, Maracanã, Cosme Velho, Laranjeiras, Vila Isabel, Catete, Gávea (RIO DE JANEIRO, 2015).

⁶ Quando este trabalho foi apresentado no III CONALIM, o projeto cultural estava em andamento, com algumas etapas ainda por cumprir. Neste artigo, faz-se um relato de todas as etapas realizadas até o fim do ano letivo.

**Ensino da língua portuguesa pelo letramento:
possibilidade de construção de um novo sujeito e uma nova sociedade**

Ana Cristina C. Gomes*
Valéria Paixão de V. Nepomuceno**

RESUMO: Antunes (2014) traz uma reflexão que deveria balizar a concepção do ensino da Língua Portuguesa, transformando o espaço da sala de aula e a relação de professoras e professores com alunas e alunos em todos os níveis e modalidade educativa. Antunes afirma que as aulas de português só terão validade se, por meio delas, isto é, falando, lendo, escrevendo e ouvindo as pessoas se tornarem capazes de “atuar socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade” (2014, p.176). Ao trazer esta afirmação, a professora chama a atenção para o fato de que as aulas de português só têm validade se permitirem o encontro dos múltiplos discursos, de todos os sujeitos e grupos, que estão em interação na sociedade brasileira. O distanciamento existente entre o ensino da língua e seus estudantes é um fator que tem definido o baixo desempenho dos mesmos nas atividades que envolvem competências de leitura e escrita, em que mais atingidos são os pertencentes aos grupos historicamente minorizados. O uso da leitura e da escrita como habilidade essencial para a vida na sociedade é internacionalmente denominado Letramento que, por sua dimensão social, se relaciona com as necessidades e valores tanto materiais quanto imateriais, sendo, por isso, considerado um direito humano. O Letramento permite o contato com os diferentes discursos e respeito às muitas vozes que os compõem, conduzindo o processo pedagógico de ensino do Português para um caminho antidiscriminatório, antirracista e descolonizador. Este trabalho, que tem fundamentação teórica nos estudos de Magda Soares, Irandé Antunes, Mikhail Bakthin, Frantz Fanon e Anibal Quijano, vai discorrer sobre experiências escolares de Letramento que trataram do reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira, em diferentes anos do ensino, indo ao encontro do que propõe a Lei 10.639/03 (alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal 9.394/96) introduzindo o artigo 26-A), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, ampliando, com isso, o currículo e práticas de todas as disciplinas, possibilitando que docentes e discentes desenvolvam a consciência política e histórica da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Educação étnico-racial; Lei 10.639/03

INTRODUÇÃO

O Brasil, dentro de seu processo de urbanização e desenvolvimento econômico ocorrido entre as décadas de 1930 e 1970, não garantiu redistribuição dos bens sociais gerando uma enorme desigualdade social. A mesma pode ser vista sob diferentes ângulos que são: regionais, de renda, étnicas, de gênero e ainda de orientação sexual, de escolha religiosa dentre tantas outras e que se revelam como falta de acesso à justiça, à saúde, à moradia digna e também à educação.

* Licenciada em Letras pela Unirio e integrante do Grupo de pesquisa em políticas públicas, movimentos sociais e culturais/UFRRJ.

** Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-racial/UNIRIO.

Esse mecanismo de exclusão, que muitas vezes se dá de forma cumulativa, gera uma agenda de demandas na qual se inclui o letramento que, embora não apareça à frente das discussões políticas, deveria ser seu condutor, uma vez que ele é um fator essencial para o exercício pleno da cidadania, tornando-se, com isso, um direito humano.

No ano de 1975, em Persépolis, aconteceu o *Simpósio Internacional para o Letramento* e, dentre os documentos, surgiu a Declaração que expõe o seguinte:

(...) não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita e cálculo, mas a contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (BHOLA, 1979, p.38 apud SOARES, 2000).

Este entendimento aponta diretamente para o aspecto ideológico do letramento. Por sua dimensão social ele se relaciona com as necessidades, os valores tanto materiais quanto imateriais e as formas empíricas que estes assumem na vida social.

Soares (2000:76) cita que Paulo Freire realça o poder revolucionário do letramento, pois entende que o indivíduo deve tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como uma ferramenta para tomar consciência da realidade e transformá-la. Para Freire, o papel do letramento é de libertar homens e mulheres da “domesticação”, sendo o principal objetivo promoção da mudança social. Neste caso, considera-se o fato de que, pelo letramento eficiente, o indivíduo aumentará o controle sobre suas decisões, lidando racionalmente com elas e agindo para transformar as relações de desigualdade.

A evolução da sociedade incorpora também outras necessidades para seus cidadãos e cidadãs. George Sarmento¹ (2011) afirma, em seu artigo *As gerações de direitos humanos e seus desafios para efetividade*, que “o processo de construção dos direitos fundamentais avança com o fluxo das necessidades básicas na dimensão espaço tempo”. Sarmento acrescenta ainda que os direitos não são incomunicáveis, “mas complementares e conexos: integram uns aos outros para realizar o ideal da dignidade humana”.

O letramento tem um valor pragmático porque das mudanças históricas nascem práticas sociais que dão origem a outras demandas. Estas são geradoras de novos conceitos que também provocam novos usos da palavra e da escrita. Deste modo, se o letramento é o mecanismo que o indivíduo tem para compreender e interagir na sua realidade de maneira digna, ele deve ser

acessível a todas as pessoas, como se espera que sejam acessíveis a saúde, a liberdade de ir e vir, a habitação e a escolha da crença ou da orientação sexual. Então, sob este ângulo, o letramento constitui-se um direito humano.

O caráter ideológico do letramento sempre se manifesta, sendo ele que define a intervenção que as dimensões políticas e técnicas lhe darão. Ou se torna possível agregar às práticas escolares cotidianas a desestabilização de uma abordagem da leitura e escrita que, permanentemente, usurpa a autonomia dos usuários da língua ou permanecem os problemas. Magda Soares, ainda em ensaio sobre o tema, enviado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Saúde (Unesco), afirma que o letramento é “um direito humano absoluto” e os graus de letramento de uma sociedade representam “o grau em que este direito está distribuído entre a população” (MAGDA, 2000: 130).

De acordo com Perrenoud (2000: 114), “não há dúvida de que os atuais sistemas de ensino continuam sendo incapazes de levar em conta as diferenças, a não ser para sancioná-las e transformá-las em desigualdades escolares e, depois, em orientações hierarquizadas”.

A escola tem sido um espaço homogeneizador por excelência, entretanto, Perrenoud (2000: 45) alerta para o fato de que, na sala de aula, a homogeneidade total é uma falácia.

Nas salas de aula, os alunos reais, concretos, são dotados de diferentes níveis de desenvolvimento, conhecimentos e saberes prévios, interesses, recursos e maneiras de aprender, daí a necessidade de conceber e desenvolver dispositivos múltiplos de diferenciação pedagógica a partir da realidade de cada turma (Perrenoud 2000:55). Ele destaca a necessidade de romper com o paradigma da pedagogia frontal que investe na mesma lição, nos mesmos métodos e exercícios para todas e todos. O que inclui a mesma concepção de língua e de seu ensino, o que é ineficaz porque trabalha no campo do distanciamento e não na possibilidade de interação constante entre professores e alunos para que administrem a heterogeneidade na sala de aula, numa cooperação e negociação contínuas.

Como afirma Vera Candau (2006), a história brasileira é marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade, colocando alguns sujeitos históricos em relações de poder assimétricas e que isso se perpetua nas salas de aula e, de maneira vigorosa durante as aulas de português, reforçando aspectos de subordinação e acentuando exclusão.

De acordo com Bagno (2003:15-21), essas exclusões afloram, no estudo da língua, o que ele denomina de preconceito linguístico na sociedade brasileira, e que identifica, na verdade, como um preconceito social, que se consolida porque

(...) o que passou a ser chamado língua é uma coisa que é vista como exterior a nós, algo que estaria acima e fora de qualquer indivíduo, externo à própria sociedade: uma espécie de entidade mística sobrenatural, que existe numa dimensão etérea secreta, imperceptível aos nossos sentidos, e à qual só uns poucos iniciados têm acesso (BAGNO, 2003, p.18).

O autor ressalta que a linguagem é um instrumento de controle e coerção social bastante complexo e também sutil, porque, ao afirmar que alguém não é capaz de usar corretamente a sua língua materna, há um ataque aos elementos que constituem a identidade social e individual daquele sujeito, pois cada um é a língua que fala e se relaciona com sua linguagem para muito além do simples uso da mesma.

Marcos Bagno ainda alerta que é fundamental olhar a língua dentro da realidade histórica, cultural e social, o que só é possível considerando-a uma atividade social, isto é, o espaço no qual estão inseridos os seres humanos que falam e escrevem essa língua.

Este tratamento da língua na sala de aula passaria, então, para uma perspectiva intercultural em que a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais é acentuada.

Reconhecendo que os fenômenos de apartheid social e também de apartheid cultural, em forte interrelação, têm se multiplicado, a perspectiva intercultural se contrapõe à guetificação e quer dar ênfase às relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades. Promove a interação entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes universos culturais.

A perspectiva intercultural (...) parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos, pessoal e coletivamente, na nossa humanidade, nas nossas identidades, nas nossas maneiras de ver o mundo, a nossa sociedade e a vida em sua totalidade. (...) A sociedade está informada por visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural. O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos “outro”, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico. A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. (...) Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social. (CANDAU, 2006).

Aceitar o letramento como um direito humano é investir em uma perspectiva de ensino da língua numa dinâmica social, portanto intercultural, promotora do reconhecimento do outro.

Bagno (2003) traz a seguinte citação de Magda Soares sobre o ensino da língua materna:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, apud BAGNO, 2003, p.186)

A perspectiva apresentada não recusa a norma-padrão “e a reconhece como importante elemento de nossa cultura” (BAGNO, 2003: 187), mas indica que sob a ideia de uma norma culta, “ocultam-se” preconceitos sociais de toda ordem. O preconceito causa a estigmatização dos que a ela não têm acesso.

É preciso pensar num ensino da língua capaz de contribuir com a construção de uma sociedade justa, plural, humana e democrática, em que as diferenças sejam dialeticamente integradas e sejam parte desse patrimônio comum, articulador de políticas de igualdade com políticas de identidade. O letramento, ao ser entendido como um Direito Humano, deve ser abordado como multicultural, colocando o horizonte da afirmação da dignidade humana em uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social e política.

Todas as avaliações de grande escala fazem atualmente uma observação sobre algumas questões sociais dos alunos e das escolas. E fica evidente que os alunos com menor poder socioeconômico têm menor desempenho escolar. Este dado deve explicar o fato de que não se trata de uma constatação de que pessoas mais pobres aprendem menos, mas deve orientar para a compreensão de que esses alunos têm menos acesso a materiais que possam auxiliá-los nos estudos (internet, livros, mesa para o estudo, ambiente tranquilo, espaço urbanizado, adultos com escolaridade para acompanhar as atividades etc.). Deve ser observado também que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de uma região influencia diretamente no momento de entrada na vida escolar e também no tempo de permanência do aluno na escola. Em geral, a inserção prematura no mercado de trabalho estimula a evasão e a repetência, assim como o baixo desempenho e o analfabetismo.

Isso ainda reforça a ideia já apresentada anteriormente de que o hiato social estabelecido entre professores e alunos, ou melhor, entre os conteúdos e os alunos, se desdobra em um afastamento pedagógico e a não-validação dos valores culturais dos últimos. Os estudos realizados no PISA 2009 e 2011, assim como o do Ideb, apresentam resultados que conferem com esta reflexão, inclusive no que se refere ao desempenho em Língua Portuguesa.

1. Letramento e as relações raciais

Bakthin alerta que o sistema de normas imutáveis deve abrir espaço para a ideia de consciência subjetiva do locutor das várias comunidades linguísticas e em um determinado momento histórico. Isto é, o locutor deve contemplar a língua a partir de uma realidade enunciativa concreta, na qual ele está imerso.

Com isso, o ensino da língua, viabilizando um efetivo letramento, deve se deslocar da consideração exclusiva das convenções e arbitrariedades do sistema linguístico e buscar referências do signo com a realidade e com o indivíduo, de maneira que se explique sua lógica interna, que é o que caracteriza a língua como um processo dinâmico e interativo, uma atividade e não um fato cristalizado.

É necessário considerar os aspectos extratextuais de que fala Foucault: conceber os discursos também a partir de sua história e de seu contexto de produção. Observando a centralidade da relação entre as práticas discursivas e a produção histórica dos sentidos, ele vê a linguagem como constitutiva do pensamento e, consequentemente, do sentido dado às coisas assim como às experiências e ao mundo e afirma que “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (FOUCAULT, 1992, p.306).

Foucault caminha na direção de que o discurso não é da pessoa, mas daqueles que, mesmo anônimos, estão circulando de forma profunda na sociedade e seus atores sociais são geradores de materialidades discursivas, sinalizando o quanto todo o material discursivo deve ser valorizado pela escola e nas relações mais íntimas de professores e alunos na sala de aula.

As avaliações socioeconômicas das provas de rede não incluem dados raciais nem religiosos, no entanto, se esses são pontos que implicam em exclusão social, podem também incidir nos resultados de letramento. Considerando que a população negra brasileira, em quantidade bem expressiva, frequenta as escolas públicas, principalmente as que estão nas instâncias estaduais e municipais e que são as que apresentam os mais baixos desempenhos nas avaliações de rede, torna-se necessário que este trabalho realize um breve estudo sobre o racismo² e suas imbricações com o desempenho escolar.

O racismo que se manifesta na sociedade brasileira, baseado primeiramente no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos

meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico (PAIXÃO, 2010, p.22).

Percebendo que o racismo também se constrói em meio às relações sociais e se perpetua pelas ações simbólicas, já de início se pode inferir que ele emerge e se consolida nas práticas discursivas, portanto, na escola e pelo letramento.

É possível afirmar que as aulas de Português são a legitimação e manutenção do poder e da dominação dos ideais colonizadores sobre a população negra antes escravizada e agora sistematicamente segregada. Totalmente organizada sob os referenciais eurocêntricos, esvazia a existência dos outros sujeitos e culturas que formaram o Português do Brasil e que, muito mais do que aqueles, hoje a dinamizam.

Lewis R. Gordon (2008, p.15) comenta que, de acordo com Frantz Fanon, é através da linguagem que criamos e vivenciamos os significados. Ao dominar a linguagem, busca-se um reconhecimento, no entanto isto não ocorre com os negros, porque, mesmo quando ele domina um idioma, isto é ilegítimo. Ainda em Fanon pode-se encontrar o seguinte

A questão da língua também levanta outras questões mais radicais sobre seu papel na formação dos sujeitos humanos. Fanon argumentava que a colonização requer mais do que subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico. (GORDON, in FANON, 2008, p.17).

Um gráfico apresentado pelo economista Marcelo Paixão e que faz parte do *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009/2010*, elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais –UFRJ (LAESER), mostra (figura 1) as distorções nas taxas de eficiência de ensino, principalmente considerando a rede particular, e ainda evidencia que, em todos os ciclos da escolaridade básica, estudantes pretos e pardos estão em desvantagem.

Tabela 6.17. Taxa de eficiência do sistema de ensino para a população residente que frequentava a escola de acordo com o nível e a rede de ensino (pública e particular), segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 2008 (em % dos estudantes que frequentavam as correspondentes séries)							
		Ensino Fundamental - 1º Ciclo		Ensino Fundamental - 2º Ciclo		Ensino Médio	
		Público	Particular	Público	Particular	Público	Particular
Homens	Brancos	49,6	68,8	45,7	68,8	45,2	63,5
	Pretos & Pardos	36,6	65,9	30,9	61,7	32,3	47,2
	Total	41,5	67,8	36,8	66,4	38,1	58,9
Mulheres	Brancas	55,6	72,3	56,3	75,7	52,5	72,7
	Pretas & Pardas	45,0	69,4	41,5	66,8	37,8	61,2
	Total	49,1	71,3	47,4	72,7	44,1	69,4
Total	Brancos	52,5	70,5	51,0	72,3	49,2	68,1
	Pretos & Pardos	40,5	67,6	36,1	64,2	35,3	54,5
	Total	45,1	69,5	42,0	69,6	41,4	64,2

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

figura 1. Fonte: *Relatório nacional das desigualdades raciais no Brasil/UFRJ – 2010*

O entendimento das relações raciais no cotidiano escolar é um desafio que está posto aos professores uma vez que, indiscutivelmente, a sala de aula se apresenta como um grande cenário em que esses conflitos emergem.

É fundamental que professores percebam a existência do preconceito e da discriminação no espaço escolar e também que saibam identificá-los para que realizem o enfrentamento adequado, minimizando a problemática do racismo na escola e na sociedade como um todo, considerando o que apresenta Véra Neusa Lopes

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES, 2005, p.189).

Esta afirmação ganha sentido a partir do momento em que o professor conduz seu trabalho dentro da compreensão de que o ambiente escolar representa o lugar de interação e socialização do saber pedagógico, mas também o conhecimento histórico-social em que se desenvolve uma formação crítico-reflexiva no aluno e em todos que compõem este espaço.

No ano de 2003, foi publicada a Lei 10.639. Esta lei tornou-se uma ação política antirracista no campo da educação, pois ao alterar dispositivos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), redefine conteúdos e conhecimentos sobre a população negra do Brasil, da África e da diáspora, tornando obrigatório à educação básica pública e/ou privada, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

A referida lei confere à Educação e aos seus profissionais a responsabilidade de desfazer, nas esferas cognitivas e culturais, os valores que acabam por normatizar uma

supremacia europeia e ainda contribuem para o apagamento da memória histórica dos descendentes de africanos.

O rearranjo da Educação está ligado à construção de uma nova prática. Esta é conduzida por um novo currículo que comporte os conhecimentos, mas que estes sejam confrontados, reestruturados dentro de uma concepção crítica e multicultural. E também comprometida com o esvaziamento dos ideários de subordinação e dominação entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

Uma das mais importantes ferramentas pedagógicas para a condução do processo de transformação da escola, tendo como eixo a eliminação de conflitos e tensões raciais, é o estudo da língua historicamente contextualizado, tendo o professor de Língua Portuguesa o papel de interpenetrar o universo afro-brasileiro, trazendo deste inúmeras referências quer estejam no campo cultural e comunitário, quanto ao que se refere aos espaços sociais e políticos, abrindo possibilidades para repensar a sociedade e temas relacionados à negritude, à desigualdade social, ao racismo e à igualdade.

É imperativo fazer do ensino da língua uma resposta contínua aos questionamentos: a favor de quem? a favor de quê? Como conclui Antunes (2009, p.176): “(...) se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?”

Nessa perspectiva de um ensino da língua portuguesa que contribua com a construção de novos sujeitos é que este trabalho traz, a partir de agora, situações de sala de aula em que o letramento, coopera diretamente com a construção do antirracismo.

Em 2014, a Escola Municipal Alberto Rangel, situada na Cidade de Deus, Rio de Janeiro, e que atende a 400 alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, por inúmeras razões alunos e alunas chegam com grandes defasagens no campo da leitura e escrita. São adolescentes bonitos, altivos, mas com a cidadania fragilizada por conta de não manejarem adequadamente esta importante ferramenta social que é a palavra.

Outro ponto observado é que esses meninos e meninas têm um vocabulário reduzido não só para a escrita, mas ainda no discurso oral. Aqui, então, apareceu o início da busca de solução para o problema apresentado: era preciso devolver a esse grupo todas as palavras, mas que estivessem carregadas de simbolismo e significação. Palavras organizadas em textos orais, devolvendo-lhes a prática da contação de história experimentada na educação infantil, mas que fosse compatível à idade deles agora.

A escola partiu, então, para a contratação de um profissional da área e chegou-se à professora de Geografia Pereses Canellas que é mestre em Educação. O trabalho desta professora é voltado para os contos africanos o que contribui para a adequação das atividades da escola ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³ e, mais ainda, fortalece a identidade desses alunos que são, em sua maioria, negras e negros.

Durante um semestre a professora Pereses esteve na escola atendendo a todos os segmentos, inclusive os responsáveis. Quinzenalmente, ora na quadra, ora no teatro da associação de moradores ouvia-se: História, história? E após a resposta que também era história, partia-se para grande viagem por aqueles mundos fantásticos. Heroínas e heróis. Monstros, perigos e vilões. Árvores, rios e flores. Florestas, tigres e pássaros. Palavras encantadas habitaram aquela escola.

Por uma necessidade de os alunos perceberem a existência de diferentes gêneros textuais também relacionados à fala, a escola ampliou e conjugou ao trabalho de contação de história com o de teatro e, por algumas vezes, o ator Wilson Rabello apresentou seu monólogo *Quarto de despejo*. Ao final da exibição havia debate. A escolha daquela peça não foi ao acaso: Carolina Maria de Jesus, apesar das restrições sociais e econômicas de sua vida de catadora de lixo, vivendo na década de 50 do século 20 na favela do Canindé, São Paulo, encontrou na escrita a sua ferramenta de transformação. Utilizando sobra de lápis e de cadernos encontrados no lixão em que trabalhava, escreveu um diário que viraram alguns livros, dentre eles o mais famoso foi *Quarto de despejo*: diário de uma favelada.

Eu deixo o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixo o leito para escrever. Enquanto escrevo penso que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes são de brilhante. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades (p. 52).⁴

Depois da peça os alunos receberam cadernos para iniciarem seus diários e o professor de História aproveitou para trabalhar o tema do Holocausto e ler trechos do livro *O diário de Anne Frank*, de Annelies Marie Frank.

Apenas a leitura dos dois diários, o de Anne Frank e o de Carolina Maria de Jesus, já estariam promovendo um importante olhar sobre diferentes realidades sociais e que são marcadoras de tempos históricos. Proporcionaria o encontro do discurso reflexivo de uma adolescente alemã, amedrontada pelos terrores do Holocausto com a criticidade de uma mulher negra brasileira, também assustada com a violência provocada pela miséria.

Outra experiência relevante foi a da professora de língua portuguesa da rede municipal do Rio de Janeiro, lotada na sétima CRE, Marisa Helena Dias, que propôs a discussão sobre

religião e liberdade religiosa. Estimulada pelo Censo de 2010, quando os entrevistados deveriam declarar sua religião, ela realizou a leitura de *A cartomante*, de Machado de Assis com seu grupo de nono ano, a seguir simulou um júri para defender ou condenar a cartomante. O segundo grupo foi vencedor. A professora anotou argumentos da acusação e defesa e passou a discutir a seguinte questão: Por que as pessoas que frequentam cartomantes e outras práticas adivinhatórias e “consultas” ‘as entidades religiosas o fazem escondido?

Identificando que a principal razão era a de os frequentadores não quererem ser considerados ingênuos ou “macumbeiros”, a professora propôs pesquisa sobre as muitas práticas religiosas existentes e que estas estão ligadas a uma visão de mundo, esvaziando, deste modo, a ideia de “feitiçaria” ou “demônios” comumente dirigidas ‘as religiões afro-brasileiras e indígenas, concluindo que todos têm direito de professar a sua fé.

Valéria Paixão, pedagoga e mestrandona em Educação, realiza oficinas de letramento com alunos de diferentes anos de escolaridade. O fio condutor de seu trabalho é sempre a reflexão antirracista e, para isso, ela se utiliza de filmes, jogos e produção da boneca Abayomi⁵. A partir dessas ferramentas, Paixão desenvolve textos instrucionais, criação de histórias, debates, processo de alfabetização (SOARES, 2004, p.96). Na sua experiência, ela iniciou bimestre com a exibição do filme *Escritores da liberdade* (2007) de Richard LaGravenese, com objetivo de debater a perspectiva apresentada no filme para dialogar e pensar em identidade étnico racial e assim intuito de dialogar com a lei 10.639/2003 e também de refletir politicamente na possibilidade de se vivenciar o multiculturalismo e as noções de direito no espaço da sala de aula.

Partindo da proposta apresentada no filme, os alunos iniciaram um diário e, em seguida, as histórias de suas vidas foram transcritas no gênero de história em quadrinhos e para isso foram realizadas seções de fotos e pesquisas modelos de caixas de diálogos.

Em outro momento os alunos decidiram escrever uma outra história em quadrinhos, cuja narrativa apresenta todos eles como personagens em um único enredo conforme as figuras 2 e 3.



figura 2



figura 3

O outro passo desse projeto de letramento foi a leitura de *AYA de Yopougon* escrito pela autora Abouet, Marguerite, em 1971 e a Negrinha de Machado de Assis. Ambos os livros em quadrinhos, sendo que o primeiro apresenta a história, cultura e como vivem adolescentes de uma região Africana e o outro retrata o Brasil de 1853. Após essas leituras diferenciadas (figura 4 e 5) a turma realizou diversos comentários que são reproduzidos a seguir :

“No Brasil ainda tem algumas ações racistas como naquela época Negrinha.”

“A África tem casas e mansões como aqui no Brasil.”

“Os adolescentes da África também vão para balada como a gente.”

“Lá na África também tem pessoas negras ricas.”

“Na África os jovens namoram em mesas ao ar livre, isso é bem legal! Poderia ter aqui!”



figura 4



figura 5

Como mostra Romão (2001), para promover o sucesso pessoal e escolar do negro, é preciso *incentivar a criança a apreciar sua imagem, reforçar a beleza de sua cor, de seu cabelo, a sua inteligência, as habilidades, aptidões, isto é, as coisas que sabe fazer bem e*

gosta... (p.165) Neste sentido, se faz necessário o uso de literatura que valorize sua presença histórica e social do negro e ainda as suas características físicas e culturais.

Com esse foco, outro ponto trabalhado foi a identidade. Partindo do documento oficial, eles procuraram no dicionário o significado de identidade e algumas as formas de identificação racial utilizadas por afro-brasileiros, tais como negro, preto, branco, pardo etc. Esta reflexão levou-os a pesquisar com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza a classificação de cor e raça e, após debate apresentaram as seguintes conclusões:

“Eu não sou preta, pois preto é da cor do carvão!”

“Pardo é da cor do papel pardo!”

“Eu também não sou branca da cor de um papel!”

“Negro é Cor?”

“Negro é Raça!”

“Odeio o Racismo!”

As oficinas tiveram sua conclusão com a confecção das bonecas Abayomi e, num círculo de conversa, trataram de temas como cultura, étnico-conhecimento, reciclagem, meio ambiente, além do próprio racismo (figuras 6 e 7).



figura 6



figura 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os exemplos aqui apresentados nos mostram possibilidades de abordar as atividades de letramento a partir de uma perspectiva educacional mais abrangente, e que busquem, pela interculturalidade, a identidade com a vida.

Cada uma das professoras, bastante conscientes da validade de suas ações, proporcionam uma experiência diferenciada e lúdica do ensino da língua, mas contudo encaminham seus alunos para a compreensão do peso do racismo na sociedade brasileira.

Importante reconhecer que a palavra dita, ouvida ou escrita pode ser libertadora se dela emergir uma reflexão crítica e aprofundada da sociedade. Há a necessidade de, fugindo da leitura exclusivamente metalinguística, transformar as aulas de língua portuguesa em efetivo mergulho nos muitos discursos, local em que humanidade e realidade se encontram e são mediadas pelos contextos sociais, emocionais, geográficos, históricos, linguísticos, políticos, dentre tantos outros, e garantindo que sejam formados leitores que compreendam o mundo e respeitem a diversidade, fazendo do letramento uma ferramenta essencial para atingir este resultado.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. *Norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKTHIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: 2005.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CANDAU, Vera M. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Currículo sem fronteiras, v.11, n.2, pp.240 -255, 2011.
- _____. *Educação escolar e cultura(s)*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. Salvador: UFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996.

LIRA, Bruno Carneiro. *Leitura e recontextualização: o discurso multicultural*. São Paulo: Paulinas, 2010.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Distrito Federal: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EdUSP/Estação Ciência, 1996.

PAIVA, Aparecida. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIXÃO, Marcelo. *Relatório nacional das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária/LAESER/UFRJ-Instituto de Economia, 2010.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema e três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2003, Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de resistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2007.

Notas do capítulo

¹ Doutor em Direito Público/UFPE, Professor de programa de pós graduação em Direito/UFAL. Coordenador do Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Alagoas. Promotor de Justiça.

² O racismo aqui é tratado como um construto social, diferenciando-se das informações exclusivamente biológicas.

³ O Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) modificado pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que introduziram como obrigatório o ensino das culturas africana e afro-brasileira nos ensino básico.

⁴ JESUS, C.M.de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1999.

⁵ Boneca de tecido preto, confeccionada sem cola e sem costura, criada em 1987 pela artesã maranhense e moradora do Rio de Janeiro, Lena Martins. Em Yorubá a palavra Abayomi significa “o meu presente”.

**Análise textual da abordagem sobre advérbios no livros didático
“Português: linguagens em conexão”**

Dennis Castanheira*

RESUMO: Este artigo visa à análise qualitativa do capítulo intitulado “Advérbios e locuções adverbiais” do livro didático de volume dois pertencente à coleção “Português: linguagens em conexão” para ensino médio, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2015. Nossa objetivo principal é discutir, à luz da Linguística do Texto, em que medida são abordados os advérbios ligados a temas como sequenciação, gêneros e tipologias textuais e às diretrizes oficiais para o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos; Linguística do texto; Gêneros e tipologias textuais

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir em que medida os livros didáticos de ensino médio adotam uma perspectiva textual em sua abordagem. Para isso, fizemos um recorte – a classe dos advérbios nos livros didáticos da coleção “Português: linguagens em conexão” – baseado no projeto em que a comunicação apresentada no congresso, “O ensino reflexivo de articuladores textuais meta-enunciativos”, está inserida, denominado “Advérbios modalizadores e ensino: reflexões e propostas” e desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O artigo, contudo, vai além do grupo dos articuladores meta-enunciativos, englobando outros advérbios, como os temporais e locativos.

Os advérbios e locuções adverbiais são tópicos extremamente debatidos no âmbito da Linguística com foco exclusivamente teórico, sobretudo pelos estudos de Mário Martelotta e Maria Maura Cezario sobre ordem de constituintes. É inquestionável que houve muitos avanços no campo de investigações sobre adverbiais,¹ principalmente com a constatação de que aspectos pragmáticos são determinantes para questões relacionadas à sintaxe em distintos gêneros textuais e sincronias do português (CASTANHEIRA; CEZARIO, 2014, dentre outros).

Nesse cenário profícuo acerca dos advérbios à luz das abordagens baseadas no uso, parece haver um campo novo e ainda pouquíssimo explorado pela frente: o ensino de língua portuguesa. Moraes Pinto; Alonso (2012) adotam uma abordagem funcionalista para tentar repensar o ensino de advérbios em nível fundamental e médio. As autoras retomam temas como

* Licenciado em Letras (Português e Literaturas) e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro com bolsa CAPES. Apoio: CNPq.

prototípicidade, gêneros textuais e livros didáticos para estabelecer algumas breves reflexões sobre ensino.

À luz da Linguística do Texto (LT), os trabalhos que focalizam especialmente os advérbios não são constantes, pois seus objetivos costumam estar relacionados a um processo de construção de sentidos, como a referenciação ou a sequenciação, em que os advérbios estão presentes, mas não são os elementos únicos. Por isso, a escolha da classe de palavras composta pelos adverbiais constitui uma estratégia interessante, já que não há trabalhos que a focalizem.

1. A Linguística do Texto e o ensino

Atualmente, a LT tem consolidado suas investigações por meio de uma abordagem sociocognitiva e interacional. Essa concepção é recente e modifica a concepção de texto e de construção de sentidos (cf. MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2015). O texto deixa de ser visto como um produto da comunicação e passa a assumir o *status* de processo sociocognitivo. O texto é tido, pela LT, como o local da interação.

Os sentidos não estão nele contidos, mas encontram, nas pistas textuais, marcas enunciativas que auxiliam em sua construção. É preciso que sejam levados em conta os conhecimentos de cada indivíduo no processo da interação. Por isso, não é possível que alguém comprehenda todos os sentidos de um texto, apenas co-construindo alguns deles diante da associação de conhecimentos intertextuais, enciclopédicos e contextuais com elementos da superfície textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa atestam que, em sala de aula, o texto deve ser o principal objeto do ensino por meio da associação das denominadas práticas de linguagem, as quais apresentaremos nessa seção. As diretrizes oficiais posteriores (Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), Orientações Curriculares Nacionais para ensino médio (OCEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino médio (PCNEM)) corroboram o papel central do texto no ensino, o que demonstra uma grande convergência entre os estudos de texto e as preconizações dos documentos oficiais.

No âmbito da LT, diversos estudos têm enfocado temas em interface com o ensino (cf. TUPPER, 2013; COLAMARCO, 2014; KOCH; ELIAS, 2014; 2015). Abordaremos três aspectos dessa teoria: sequenciação, gêneros e tipologias textuais. Segundo Koch (2003), o processo de sequenciação está relacionado aos procedimentos linguísticos por meio dos quais são estabelecidas relações semânticas ou pragmático-discursivas diversas.

A sequenciação pode ocorrer a partir de recorrências de naturezas diferentes que terão papel fundamental na progressão textual, dentre as quais a reiteração de itens lexicais, o estabelecimento de paralelismos e paráfrases e o uso recorrente de elementos fonológicos, dentre outras. Além disso, a continuidade de sentido é garantida por estratégias discursivas como a progressão temática, a continuidade temática e a progressão/ continuidade tópica.

O encadeamento textual deve ser estudado também de acordo com o gênero textual a que o texto pertence. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente e ligados a ações sociais necessárias às situações comunicativas. Os gêneros textuais constituem uma junção de aspectos funcionais, sociais, comunicativos e estruturais. Em sua análise, devem ser considerados três critérios: estilo, conteúdo temático e estrutura. O estilo está relacionado à seleção de palavras e expressões e à sua organização no discurso; o conteúdo temático compreende “o que é/ pode ser dito naquele gênero” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 30); a estrutura está ligada às escolhas tipológicas e as partes constitutivas do gênero.

Diante do advento da internet, novos gêneros e suportes textuais surgiram, como *blogs*, por exemplo. Os gêneros surgem e desparecem de acordo com as necessidades comunicativas e com o contexto social e histórico em que se inserem. O gênero textual telegrama, por exemplo, é muito pouco usado hoje, mas antigamente era um dos gêneros mais recorrentes em circulação. O *blog* é um espaço usado para abrigar diversos textos de diferentes modalidades discursivas, constituindo um novo suporte textual.

Diferentemente dos gêneros textuais, as tipologias são, segundo Marcuschi (2008), finitas. O autor apresenta uma proposta em que há um quadro com cinco tipologias textuais, a saber: narração, descrição, injunção, argumentação e exposição. A narração está ligada ao relato de acontecimentos e histórias; a descrição engloba a caracterização de locais/ figuras; a injunção compreende, por exemplo, a apresentação de regras por meio de marcas linguísticas no imperativo; a argumentação apoia-se em argumentos para defesa de uma tese; a exposição liga-se à discussão, informação (cf. MARCUSCHI, 2002; 2008; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013).

Para trabalhar esses aspectos em sala de aula, os PCN defendem que devem ser associadas às denominadas “práticas de linguagem”. São elas: leitura, análise linguística e produção textual. Mas, afinal, em que realmente consistem essas práticas? A leitura compreende o adentramento efetivo no texto, indo muito além da superfície textual, ancorando-

se nos elementos linguísticos apenas para co-construir alguns dos sentidos ligados àquela produção oral, escrita ou multimodal.

Silva (1988) propõe a diferença entre leitores e “ledores”. Para o autor, os leitores são aqueles que realmente estabelecem uma leitura crítica do texto, estabelecendo inferências e ativando conhecimentos prévios. Já os “ledores” não conseguem ir além dos primeiros níveis de leitura, repetindo as informações contidas na superfície do texto de forma alienada. Além disso, o “ledor” não relaciona o que está sendo enunciado ao contexto social, histórico e cultural em que o texto está inserido.

A prática de produção de textos está relacionada à formação de bons e competentes leitores, pois apenas um bom leitor de um gênero textual poderá produzi-lo efetiva e conscientemente. É preciso que sejam trabalhos textos de gêneros e tipologias diversas, além da associação entre as modalidades oral e escrita. Textos multimodais, ou seja, aqueles com diferentes semioses, também devem ser priorizados em sala. Propostas, como a de Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004) para sequências didáticas podem ser seguidas pelo professor de nível fundamental e médio.

É preciso articular leitura e produção textual com o ensino de elementos gramaticais sob viés enunciativo. O texto não é tido pelos PCN e pela LT como um produto da comunicação, mas como um complexo processo fruto da associação entre a cognição humana e os conhecimentos partilhados e ativados na comunicação. Assim, “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24).

A análise linguística consiste no trabalho com elementos gramaticais a partir dos seus efeitos de sentido. De acordo com Mendonça (2006), há uma grande diferença entre essa prática e o ensino tradicional de gramática. O “ensino de gramática” é baseado em atividades metalinguísticas, centrando as aulas no estudo da norma padrão, privilegiando a palavra, a frase e o período em detrimento do texto. Os exercícios meramente estruturais com questões classificatórias e até corretivas são comuns nessa abordagem marcada por uma metodologia transmissiva e uma concepção de língua como estrutura inflexível e invariável.

A prática de análise linguística, por outro lado, engloba uma abordagem que congrega uma concepção de língua como ação social, fruto da interação e da cognição a uma metodologia reflexiva, indutiva e integradora. Nessa abordagem, não faz sentido trabalhar com a gramática sem estabelecer uma constante relação com a leitura e produção de textos, privilegiando o texto

como unidade central do ensino. O trabalho com gêneros e com os efeitos de sentido a eles ligados é prioritário.

Como vimos nessa seção, a LT apresenta pressupostos teóricos bem delimitados e pode ser constantemente relacionada com o ensino. As diretrizes oficiais para ensino fundamental e médio corroboram os estudos já desenvolvidos há anos pela LT, principalmente no trabalho a partir de gêneros textuais. Congregar aspectos linguísticos, leitura e produção de textos a partir do contexto sócio-histórico em que o texto está inserido passa a ser tarefa prioritária para o ensino.

2. Aspectos metodológicos

Optamos, metodologicamente, pela análise do volume dois da coleção de livros didáticos “Português: linguagens em conexão” da editora Leya, lançada em 2013 e escrita pelas autoras Graça Sette, Márcia Travessa e Rozário Starling, em específico do capítulo “Advérbios e locuções adverbiais”. Nossa opção foi primeiramente motivada por essa coleção fazer parte do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, edição vigente atualmente.

O PNLD consiste na avaliação periódica dos livros didáticos submetidos pelas editoras para averiguação da (ausência) de condições de sua utilização em sala de aula. Embora a aprovação no PNLD não seja um critério necessariamente usado por escolas da rede privada de ensino, é um forte indicativo da qualidade das coleções elaboradas, constituindo, inclusive, um indício da adequação aos PCN, aos PCN + e às OCEM.

Além disso, como expusemos na introdução, esse artigo está vinculado, de alguma forma, a um projeto mais amplo, que também analisa as coleções aprovadas pelo PNLD, além de fazer outras análises linguísticas e pedagógicas. Optamos por estabelecer uma análise qualitativa da coleção, ou seja, nosso objetivo não é quantificar as atividades, mas observá-las individualmente. É preciso esclarecer, ainda, que nosso objetivo não é criticar os autores dos livros didáticos, mas estabelecer um panorama de como isso está sendo efetuado atualmente.

3. Análise

3.1. Sequenciação

Partimos da perspectiva de Koch (2002) de que os advérbios são elementos de sequenciação, sendo parte, assim, do complexo processo sociocognitivo de encadeamento textual. Visamos responder a seguinte questão: como a coleção “Português: linguagens em conexão” aborda o tema? Primeiramente, observamos o capítulo dos advérbios como um todo, para que analisássemos como era essa abordagem e, posteriormente, olharmos cada exercício individualmente.

O capítulo não apresenta, em momento algum, atividades de sequenciação. Contudo, é em sua abertura, com o texto intitulado “5 motivos para acreditar no futuro”, e, na seção denominada “Nas trilhas do texto”, que os autores elaboram, de alguma forma, um exercício que aponte para a função sequencial estabelecida pelos advérbios.

Observemos o enunciado a seguir:¹

“2. Considerando que os tempos passado e presente se confrontam no trecho lido, explique o uso das palavras e expressões: ‘sempre’; ‘em nossos dias’; ‘em outros dias’; ‘em outros tempos’; ‘hoje’.² As palavras e expressões foram usadas para situar os fatos no tempo” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 214).

Nele, podemos observar que os elementos adverbiais podem exercer um papel no texto ligado à sequenciação. É evidente, porém, que o livro não aborda diretamente essa função. Caberia ao professor estabelecer um subitem na questão, por meio de um enunciado, como: “qual a função desses itens no texto?”. Mesmo que os alunos não respondessem prontamente algo relacionado à sequenciação ou sequências temporais, o docente poderia levá-los, indutivamente, a essa conclusão.

É possível, também, demonstrar que os advérbios podem estabelecer uma função contrastiva por meio de usos como “hoje” e “ontem”, “amanhã” e “depois de amanhã”, “aqui” e “lá”, dentre outros casos. Mesmo que o texto do livro didático não forneça essa possibilidade, o professor poderia trazer novos textos, pertencentes ao mesmo gênero textual, ou não, que trouxessem usos relacionados a essa função textual.

3.2. Gêneros e tipologias textuais

Em relação aos gêneros e tipologias textuais, a abordagem do livro é mais adequada, apesar de problemática. A partir do primeiro texto, também já retomado na seção anterior, “5 motivos para acreditar no futuro”, as autoras propõem duas questões:

“1. Das palavras e expressões destacadas no texto, quais delas indicam circunstâncias de:
a) tempo *sempre*; *em nossos dias*; *em outros tempos*; *hoje*; b) negação *não*; c) modo *rapidamente*; d) intensidade *mais (numerosos)*; *mais (atraentes)*; e) lugar *para o lado maligno dos fatos*” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 214).

e 2, já trazida na subseção anterior: sequenciação.

Há, nessas atividades, muitos problemas, pois em momento algum as autoras apontam para o aluno a qual gênero textual o texto destacado pertence, muito menos a função dos elementos adverbiais nele. A primeira questão seria interessante para debater a noção de frequência de uso. Textos do gênero notícia, por exemplo, têm muitos advérbios locativos para que haja uma caracterização do que está sendo enunciado. Essa perspectiva também relacionaria as tipologias textuais predominantes no gênero com o uso dos elementos linguísticos.

Mesmo com a consulta à parte inicial do livro, em que são elencados alguns aspectos do capítulo, o aluno não conseguiria achar a qual gênero o texto pertence. Haveria duas opções: consultar a internet (o que não seria uma solução, pois o texto é antigo e não o encontramos) ou analisá-lo, identificando suas características. Mesmo assim, o problema ainda poderia persistir, pois o texto é colocado parcialmente no livro, ou seja, não o lemos integralmente. Esse pode constituir um possível impedimento para determinados alunos entenderem, afinal, a que gênero ele pertence. Apenas o professor teria acesso a essa informação caso fosse ao fim do livro buscar na seção “Assessoria pedagógica” uma complementação sobre o capítulo. Mesmo assim, o livro limita-se a informar que é um texto do gênero textual artigo de opinião.

Com apenas um fragmento do texto, caberia, mais uma vez, ao professor, buscar a elaboração de novas atividades que, de alguma forma, abordassem o papel dos advérbios no gênero artigo de opinião. Esse gênero textual seria adequada para trabalhar aspectos relacionados à modalização do discurso e ao uso dos modalizadores, mas foram elencados apenas elementos que estabelecem outras circunstâncias. Acreditamos que talvez seja mais

interessante ignorar essa atividade em relação aos gêneros e tipologias textuais ou, então, reformulá-las totalmente.

Após duas páginas de explicação sobre os conceitos relacionados aos advérbios, o livro didático retoma, na seção “Passos largos”, os exercícios, começando por:

“1. Leia um trecho do verbete 'advérbio' do 'Novo manual de redação', do jornal 'Folha de S. Paulo':

'Advérbio – Evite começar um período com advérbios formados com o sufixo *-mente*, sobretudo em textos noticiosos [...] Evite advérbios que expressem juízos de valor: certamente, fielmente, levemente, definitivamente, absolutamente. Não se fazem restrições a advérbios que ajudem a precisar o sentido, como os de lugar (acima, abaixo, além), tempo (agora, ainda, amanhã)'

Responda:

a) Quais são as orientações expressas no verbete? *O manual de redação do jornal faz restrição aos advérbios que expressam opinião em notícias, pois elas devem ser objetivas.*

b) Um texto do gênero artigo de opinião precisa seguir essa orientação? *Não. O objetivo de um artigo de opinião é expressar pontos de vista e juízos de valor, e advérbios que expressam valor ajudam nessa função*” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 216-217).

Nos exercícios acima, percebemos que há uma tentativa, efetuada com relativo sucesso, de trabalhar o gênero artigo de opinião, mesmo que de forma indireta. É importante destacarmos, primeiramente, que ao introduzir um exercício com um verbete sobre os advérbios, o livro dialoga com o que estava sendo efetuado anteriormente: conceituação acerca da temática. É inquestionável que a metalinguagem não pode ser o único foco do ensino e esse é um ponto negativo do capítulo apresentado, já que há pouca contextualização do tema antes de começar a parte mais teórica.

Mesmo assim, escolher um verbete sobre os advérbios pode ser uma estratégia válida, sobretudo por debater o (não) uso de determinados grupos de advérbios para expressar a subjetividade. Apesar de alguns aspectos questionáveis, como a perspectiva de que advérbios de tempo não expressam subjetividade, o verbete ajuda nas reflexões sobre o gênero textual notícia, por exemplo. No item “a”, há uma atividade de verificação de leitura, em que o aluno relatará o assunto que lera anteriormente, configurando uma boa e necessária estratégia (cf. MARCUSCHI, 2008).

O item “b” é o melhor da atividade, pois abre margem para o que o professor trabalhe aspectos relacionados ao gênero textual artigo de opinião, como as marcas de subjetividade. Para que seja produzido um texto pertencente a esse gênero, é necessário que haja determinadas escolhas lexicais, como os advérbios, que marquem o posicionamento do escritor em relação ao que está sendo enunciado. Um uso que poderia ser considerado inadequado em outros gêneros é, nesse caso, constitutivo de outro.

A tipologia textual predominantemente argumentativa dos artigos de opinião, porém, não é explorada, constituindo um ponto negativo da atividade. Mas, o professor pode elaborar outros itens que explorem aspectos tipológicos, sobretudo relacionados ao gênero artigo de opinião e, se possível, a outros gêneros textuais do domínio jornalístico, como notícias e editoriais. Cabe mais uma vez, então, ao professor, um trabalho extra, porém necessário para complementação do material didático oferecido.

Logo após, o capítulo apresenta o seguinte exercício:

“2. Leia:

‘Hoje, a juventude é mais tolerante com as diferenças. Hoje, existem ferramentas melhores para a pesquisa e a diversão. Hoje, a participação em ONGs é grande...’

(GROISMAN, S. Saudade para quê? *Veja edição especial: jovens*. São Paulo: Abril, ano 37, n. 32/1859, jun 2004. p. 82)

- a) Qual é o sentido do advérbio 'hoje' no trecho acima? *Tem o sentido de 'na época atual, 'atualmente'.*
- b) Explique a repetição desse advérbio. *É um recurso argumentativo utilizado para reiterar e enfatizar o ponto de vista defendido no texto*” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 217).

Nessa atividade, percebemos que há a apresentação de um texto, o que já configura um ponto positivo. A escolha de algo escrito por Serginho Groisman também pode ser uma boa estratégia, pois o apresentador é bastante popular entre o público jovem, ou seja, os leitores/usuários do livro didático em questão. Além disso, a opção por um texto da revista “Veja” também pode gerar diferentes debates em sala de aula, como: esse texto seria publicado em outras revistas? E jornais? Qual a ligação dessa produção com o momento que o mundo e o país viviam?

A escolha do texto é adequada, mas, mais uma vez, não há o informe sobre qual gênero textual estamos lendo. Dessa vez, nem o manual do professor traz essa informação, o que dificulta o trabalho em sala de aula. O item “a”, por exemplo, apresenta uma proposta simples, mas que configura uma boa estratégia ao ser vinculada ao item “b”, que trabalhará a tipologia argumentativa do texto em destaque na questão. O uso do advérbio “hoje” é importante, pois representa uma estratégia argumentativa, configurando uma ênfase na época atual para, possivelmente, estabelecer um contraste com outras fases anteriores.

Apesar de a atividade não enfatizar a função contrastiva dos advérbios de tempo, isso poderia ser trabalhado pelo professor, ancorando-se, inclusive, em trabalhos, como Castanheira; Cezario (2014) que apresentam algumas das funções, muito além do aspecto temporal, exercidas pelos adverbiais no discurso. Mais uma vez, então, seria necessário buscar novas fontes e ir além do que fora proposto pelo livro didático.

O capítulo é finalizado com a seção denominada “Pesquisa”:

“Cartaz: advérbios e locuções adverbiais nos textos jornalísticos
Orientações para o trabalhos

1. Reúnam-se em grupos de acordo com a orientação do professor.
2. Escolham notícias de jornal.
3. Leiam os textos, comparando-os.
4. Marquem os advérbios e locuções adverbiais presentes nos textos.

Elaboração

1. Façam um cartaz com o resultado da pesquisa. Ele deve conter:

- os textos pesquisados e as fontes: nome do jornal, data, página, caderno, redator etc.
- marcação ou destaque bem visível, nos textos, dos advérbios e locuções adverbiais predominantes nas notícias escolhidas;
- as circunstâncias expressas por esses advérbios/ locuções adverbiais: tempo, modo, lugar, etc.

2. Crie um título para o cartaz. Peçam a ajuda do professor, se necessário.

Veiculação

Escolham um colega do grupo para apresentar o resultado da pesquisa para a turma” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 219).

Nessa atividade, o livro didático avança bastante em relação ao que é proposto nos exercícios anteriores, pois temos uma proposta que engloba o trabalho com o gênero textual notícia e, mais especificamente, com os advérbios mais frequentes nele. Contudo, não há o enfoque nas funções dos advérbios nesse gênero, nem nas tipologias presentes na notícia. Ou seja, o aluno saberá os tipos mais frequentes de adverbiais, mas não necessariamente entenderá o porquê disso. É preciso que haja um novo item nessa proposta, trabalhando aspectos textuais dos adverbiais nas notícias para que a proposição seja ainda melhor.

Nas demais atividades do livro, não há qualquer menção a gênero textual algum, nem as tipologias ou ao processo de construção de sentido denominado sequenciação. É possível concluirmos, assim, que há muitos desafios colocados ainda aos autores de livros didáticos e aos professores que ministram aulas no ensino médio, pois os materiais didáticos nem sempre estão formulados de forma tão adequada. É evidente que aspectos metalingüísticos e classificatórios não podem – nem devem – ser excluídos do ensino.

Contudo, sabemos que essa metodologia não tem funcionado bem e, por isso, as diretrizes oficiais para ensino médio e boa parte das teorias da linguística contemporânea insistem em trabalhar aspectos linguísticos relacionados a contextos reais de uso, a partir do texto, das variações linguísticas e de questões pragmáticas. O que observamos no livro, porém, foram exercícios que partem de exemplos aleatórios, descontextualizados, inventados e sem função que supere a classificação pura.

Os professores precisam, nesse cenário, buscar constantemente novos caminhos e fontes bibliográficas, muitas sugeridas nesse artigo na seção “Referências bibliográficas”. O livro

didático não deve ser abandonado em sala. Na verdade, o caminho é o oposto! O professor deve partir de algumas das propostas dos manuais didáticos para, então, elaborar novas atividades e exercícios. Alguns aspectos podem ser aproveitados e outros ignorados, pois o livro não precisa necessariamente ser seguido de forma integral. É relevante, assim, que os educadores busquem no próprio livro a base de suas aulas para que, após determinadas opções metodológicas e adaptações necessárias, execute as atividades sugeridas pelo currículo escolar.

Considerações finais

O artigo que apresentamos não pretende esgotar a temática dos advérbios em livros didáticos; pelo contrário, busca iniciar estudos sobre a aplicação dos estudos sobre advérbios à luz, sobretudo da LT, ao ensino de língua portuguesa. A partir da grande lacuna existente no tema, tentamos, de alguma forma, estabelecer um primeiro panorama, bastante qualitativo, para auxiliar, inclusive, novas investigações na área.

A LT demonstrou ser uma corrente importante para trabalhar aspectos relacionados ao ensino dos advérbios, sobretudo por considerar o texto como principal unidade de ensino, assumindo-o como um complexo e constante processo fruto da interação e dos conhecimentos prévios. Outras teorias, apesar de não elencadas aqui, podem também auxiliar professores no quecerne aos advérbios, a saber: sociolinguística, funcionalismo e semântica argumentativa. Indicamos alguns caminhos que podem ser percorridos: o trabalho com a variação no posicionamento dos advérbios; suas funções pragmáticas e semânticas; seu papel de operador argumentativo. Esperamos, assim, ter contribuído, de alguma forma, para novos passos a serem seguidos no ensino reflexivo e produtivo de língua portuguesa.

Referências

A – Teoria linguística

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. Locuções advérbias de tempo em cartas oficiais do século XIX: motivações para a ordenação. Rio de Janeiro: *Revista Soletrar*, v. 28, n. 2, 2014, p. 41-59. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/13356/12480>> Acesso em: 13 jan. 2016.

COLAMARCO, M. Referenciação e construção de sentidos em fábulas de Monteiro Lobato e Esopo, 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, J.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras. p. 81-108.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MORAES PINTO, D.; ALONSO, K. S. Advérbios e o ensino de classes de palavras. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. (org.) *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 165-190.

SANTOS, L. W. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: SANTOS, L. W. (org.) *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais de ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. p. 74-108. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/EBOOK.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TUPPER, L. Referenciação em livros didáticos de ensino médio, 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

B – Manual didático

SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2013.

ABSTRACT: This article aims to analyze the chapter entitled “Advérbios e locuções adverbiais” from the class book with two volumes belonging to collection of “Português: linguagens em conexão” to hish scholl, approved by the National Program of the Textbook of 2015. Our main goal is to discuss, in the light of the Text Linguistics, to what extent are approached adverbs linked to issues such as sequencing, genres and text types and official guidelines for teaching.

KEY-WORDS: Classbooks; Text Linguistics; Genres and textual typologies.

Notas do capítulo

¹ Termo usado genericamente para designar advérbios e locuções adverbiais.

² As atividades propostas pelo livro foram colocadas em destaque para facilitar a visualização.

³ Optamos por colocar em itálico o gabarito, pois o livro didático marca com outra cor as respostas no livro do professor.

**Ouvindo pensamentos:
a análise de letras musicais como instrumento de iniciação à leitura,
interpretação textual e produção oral**

William Diego de Almeida Silva*

RESUMO: Gerar leitores críticos é o principal desafio do professor de língua portuguesa, principalmente na rede pública de ensino. Este artigo propõe a utilização da análise das letras de canções como estímulo à leitura e pensamento crítico. Através de sequências didáticas, o processo visa a criação de empatia entre aluno e texto, o pensar de forma sistemática e a oralidade como forma de exposição de ideias: atividades que acentuam o desenvolvimento linguístico e cultural dos educandos.

PALAVRAS-CHAVES: Análise; Leitura; Pensamento; Canções; Oralidade.

INTRODUÇÃO

Promover uma leitura fluente, plena e autônoma: tarefa simples, mas que representa um grande desafio travado em sala de aula. Diariamente, o professor do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino precisa lidar com uma acentuada imperícia de seus discentes no quesito análise textual. Barreira que não se restringe às aulas de língua portuguesa e se estende a todo o conteúdo escolar. O texto, quando lido, não é compreendido e conteúdos parcialmente compreendidos não geram produções significativas. A consequência desse processo é um resultado insatisfatório à meta estabelecida pelo docente, frustrando o aluno que, em seguida, passa a rejeitar os materiais textuais.

Muitos especialistas atribuem essa falta de competência aos baixos índices de leitura do país. Recentemente, o jornal O Globo Online¹ noticiou que o ministro da Cultura, Juca Ferreira, na abertura do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Livro e Regulação de Preços, disse que “o Brasil não dá a importância necessária à leitura e que é uma vergonha nosso índice de livros per capita ano ser de apenas 1,7 por ano”. Em seguida, sugeriu que “seja feita uma campanha de estímulo à leitura semelhante à contra a paralisia infantil”. Enfim, a sua fala exemplifica a visão de uma corrente que relaciona a valorização da leitura ao consumo de livros. A controvérsia se encontra em duas questões fundamentais: a centralização da leitura no objeto livro e a falta de preocupação com entendimento dessa leitura.

* Professor de Língua Portuguesa das redes municipais de Belford Roxo e Rio de Janeiro, pós-graduado em Docência de Língua Portuguesa pelo Colégio Pedro II.

Etimologicamente, ler é uma palavra latina oriunda do meio agrário, cujo significado se refere a colher, ajuntar e escolher. Figuradamente, podemos associar uma colheita de grãos numa lavoura a uma colheita de palavras num texto. Sendo assim, o livro passa a ser apenas um dos campos no qual essa colheita/leitura se passa. Ele não deveria ser tratado como o único instrumento capaz de aprimorar a competência linguística dos alunos. A leitura é um conceito que transpassa a restrição imposta pelo objeto. Valorizar a leitura vai além de aumentar o consumo de livros. É favorecer o bom uso desse e dos outros instrumentos destinados a essa colheita. O que leva à proposta deste produto acadêmico.

O surgimento deste trabalho se dá a partir da aplicação de uma avaliação bimestral. Nela, havia um miniconto e uma breve proposta de interpretação textual. Exercício simples, elaborado com intuito de aquecer o raciocínio dos alunos. Entretanto, no momento da correção, o resultado se mostrou muito abaixo do esperado. Uma análise mais profunda revelou que muitos sequer fizeram a leitura do texto. Possivelmente, aqueles que a fizeram não conseguiram extraír sentido do que foi lido. Qual seria a razão dessas duas atrocidades acadêmicas? Este trabalho partiu das seguintes hipóteses: Falta de identificação com o texto e ausência da prática de leitura e pensamento.

É preciso ler, mas não basta apenas ler. A leitura precisa fazer sentido. Gabriel Perissé norteará a metodologia deste projeto com sua abordagem de uma leitura sistemática. Resumidamente, sua proposta se dá a partir destas palavras: “O ler conduzirá ao pensar, e o pensar conduzirá ao escrever. Ler e pensar. Escrevendo, pensar. Pensar e ler. Pensando, escrever.” (PERISSÉ, 2011, p.46).

É preciso haver identificação entre o texto e o leitor. Esse fator até pode ser dispensado por leitores mais experientes, todavia, essa aproximação é o elo que inexiste em nossas salas de aulas, uma vez que o aluno rejeita a leitura por não a compreender. Em contrapartida, a compreensão seria aprimorada pela prática que foi, anteriormente, rejeitada por esse aluno. Então, como romper com esse paradoxo?

A solução encontrada foi o estímulo à leitura e ao pensamento partindo de um gênero que está ligado ao cotidiano desses alunos: a canção. Martins Ferreira, uma das principais referências deste trabalho, destaca a eficácia da aplicação da música em sala em aula com a seguinte afirmação: “É bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som” (FERREIRA, 2013, p.9). Ela seria capaz de propiciar a empatia necessária ao interesse do aluno pelo texto, uma vez que a música se insere em qualquer contexto sociocultural. Outros elementos como sonoridade, diversidade temática, intertextualidade, ludicidade e flexibilidade

de análise linguística foram cruciais para a escolha dessa ferramenta e serão abordados no decorrer deste trabalho.

1. Objetivos

No Brasil, as secretarias de educação trabalham com descritores baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs esperam que o aluno do segundo segmento escolar seja capaz de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados.

A fim de atingir aos objetivos propostos pelos PCNs, este trabalho estabeleceu uma sequência de objetivos específicos que foram sendo cumpridos no decorrer de sua aplicação:

- Estimular o interesse pela leitura;
- Aprimorar a competência interpretativa;
- Relacionar diferentes gêneros textuais a um mesmo tema;
- Produzir oralmente pensamentos autorais e espontâneos.

2. Metodologia

As atividades propostas por este trabalho passam por etapas que vão da criação de empatia com o texto até a sua análise oral. Contudo, existem quatro observações que o professor precisa ter em vista antes de sua execução:

2.1 Observações metodológicas

2.1.1 Canção não é poema

O primeiro ponto de alerta para o professor que pretende trabalhar com as análises de letras musicais é a diferença que existe entre os gêneros citados nesse título. Apesar de suas similaridades, uma vez que ambos trabalham com a expressão poética, a canção possui uma

proposta distinta e uma estrutura que vai além do texto. Os elementos que compõem as canções partem da composição e se estendem aos aspectos sonoros, como afirma Marques (2015, p.18): “Fruto da simbiose de palavra e acorde, a canção é realizada de maneira plena quando esses elementos se fundem. Difere, consequentemente, do poema, construção alicerçada exclusivamente sobre os pilares da palavra escrita.”

Sendo assim, a letra é apenas parte de um conjunto e não deve ser analisada isoladamente. Esse conceito é ratificado por Ferreira (2013, p.39):

(...) o professor deve fazer uso da letra de cada canção, mas nunca deverá esquecer de trabalhar com seus aspectos musicais também – seria como falar de um corpo esquecendo-se da alma, ou vice-versa. Ou seja, os versos de uma poesia geralmente não são frios, mas os de uma letra de canção, exilados de sua música, geralmente o são.

2.1.2 Aplicação sistemática

Neste projeto, a música não é um instrumento isolado e fora de contexto, servindo apenas de base para a apropriação de um conteúdo. Ela é a ferramenta principal e contínua para expansão da bagagem cultural e aquisição de outros conhecimentos.

2.1.3 Análise gramatical concomitante às etapas

O professor da rede pública de ensino não pode se isentar do cumprimento do currículo mínimo ou dos descritores municipais. A proposta aqui oferecida prevê que o docente trabalhe esse currículo simultaneamente às análises. Afinal, a letra de canção é uma expressão textual e, como tal, propicia o estudo da língua. Ao não isolar o estudo dos aspectos gramaticais dos textos musicais, o discente passa a enxergar a onipresença da gramática em seu cotidiano. Dessa forma, ele atribui sentido ao estudo dos complexos e assustadores conceitos linguísticos de sua língua materna, favorecendo a sua assimilação.

2.1.4 Intertextualidade e ponte para outros gêneros

As canções analisadas estão diretamente ligadas a temas maiores e conversam com textos de outros gêneros. Dessa forma, o aluno passa a considerar a letra musical como o primeiro passo para a conclusão de um diálogo; inserindo-se com mais naturalidade num ambiente de leitura e raciocínio. Este trabalho não sugere que o aluno fique restrito aos textos musicais. A

seleção desses textos é uma iniciação à leitura, sendo o objetivo final a plena condição de lidar com materiais de outros gêneros.

A aplicação deste trabalho em sala de aula foi realizada de duas formas distintamente funcionais: a primeira com *canções conectadas por uma sequência didática* e a segunda composta por *canções avulsas*. A escolha de um método ou outro de aplicação dependerá da intencionalidade do aplicador, o que será facilmente compreendido a seguir:

2.2 Canções conectadas por uma sequência didática

Esse foi o primeiro modelo aplicado aos alunos envolvidos no projeto Ouvindo Pensamentos. A metodologia desse modelo de análise de canções consiste na construção de uma sequência didática dividida em cinco etapas. Cada etapa é igualmente responsável pela construção de um objetivo previamente definido pelo docente em sua elaboração. A seleção do reportório, a elaboração dos debates, dos exercícios e a proposta de apresentação em grupo são parte desse processo didático. A seguir, serão apresentados os conceitos dessas cinco etapas e, posteriormente, no apêndice, dois relatórios baseados nesse método de sequência didática.

2.2.1 Primeira etapa – Empatia

A primeira barreira a ser quebrada por este trabalho é a falta de identificação com o texto a ser lido. Até o leitor mais experiente encontra dificuldade ao se deparar com um material que, inicialmente, não encontre sentido. Nesta etapa, a construção desse sentido é o objetivo do professor regente. A música é um formidável agente fomentador de estímulo aos jovens, entretanto, não deve ser “empurrada em suas goelas”. É o momento de apresentar ao aluno a razão da escolha dessas canções que chegarão aos seus ouvidos. Por que essa banda? Qual é a história dos seus componentes? Em que contexto social surgiu essa letra? Quem é o seu público-alvo? Qual é o objetivo final desse projeto? As repostas a essas perguntas ou a apresentação do projeto podem ocorrer da maneira que o docente achar mais adequada ao grupo: uma exposição, exibições de vídeos ou filmes, uma gincana etc. O importante é tornar o aluno ciente daquilo que desenvolverá em classe, fator que certamente o envolverá com mais afinco no projeto e que facilitará o processo da segunda etapa.

2.2.2 Segunda etapa – Leitura e pensamento

Familiarizado com o objeto de estudo, neste ponto, o aluno é apresentado às canções. É o momento do ouvir a música, conhecer sua letra e efetuar a análise proposta. Não é possível queimar etapas neste momento, pois como foi citado anteriormente, letra e melodia são componentes integrais de uma canção e seria um erro enorme separá-las. São elementos que se completam na interpretação da música, como ocorre com o falsete (Uuuuu) antes do verso “é só o vento lá fora” cantado por Renato Russo em *Pais e Filhos*. Apesar do mesmo falsete ser repetido em outros momentos da canção, nesse, em especial na interpretação de um dos discentes durante a aula, a sua atribuição seria referir-se ao som do vento. Quem dirá que não? O mesmo ocorre com os acordes de violão que retomam o clima dos filmes do gênero “Western” na canção Faroeste Caboclo. Acordes que acentuam a contexto em que se encontra a composição. Esse processo é destacado por Ferreira (2013, p.38):

(...) muitas pessoas, quando utilizam a canção, estudam apenas a sua letra, esquecendo-se de que ela é material mais específico da literatura que propriamente da música. Portanto, o professor deve observar igualmente as características particulares das melodias, harmonias, ritmos, arranjos etc. quando propõe aos seus alunos uma atividade envolvendo alguma canção.

Após ouvir a canção é o momento de analisá-la. Por mais comum que ela seja, o aluno precisa perceber que se trata de um texto e que tem o mesmo valor do que é escrito em outros gêneros literários. Há referentes explícitos, implícitos, figuras de linguagem, enredo, críticas etc. Elementos linguísticos que podem aparecer ou não numa letra. O desafio de encontrá-los é o início da interpretação textual. A riqueza temática dentro do gênero canção é tão ampla que o professor pode começar uma análise identificando o eu-lírico de uma letra e concluir situando-o como um possível agente promotor de violência doméstica – como foi abordado na análise da canção *Se eu largar o freio*, interpretada pelo cantor Péricles. O que importa aqui é fazer o aluno pensar, como na proposta apresentada pela obra *Ler, pensar e escrever*, de Gabriel Perissé, que diz:

Pensar é ouvir a realidade (repletas de realidades convidativas), usando nossas próprias palavras, formulando conceitos, definições, construindo frases, aforismos, raciocínios, novas charadas e novas perguntas. Espontaneamente já o fazemos. Mas não basta pensar espontaneamente, automaticamente. Para pensar mais e melhor é preciso querer e a cada dia concretizar esse querer (PERISSÉ, 2011, p.39).

Intencionalmente, os esforços deste trabalho estão centrados no processo intermediário, ou seja, na produção de pensamentos sistematizados. Fazer com que o aluno aprimore e manifeste o seu pensamento é o foco dessa sequência didática.

2.2.3 Terceira etapa – Pontes intertextuais

A pretensão deste trabalho é o aprimoramento da relação existente entre o discente e o texto através da identificação criada com as letras das canções. Todavia, é importante evidenciar que uma leitura pode dialogar com outras fontes e outros gêneros. Apresentá-los a uma letra musical e relacioná-la, por exemplo, a um conto de mesma temática será o modo mais eficaz de amadurecer esse leitor, uma vez que a rejeição aos diversos textos o trouxe a esse projeto. Nos relatórios apresentados ao fim deste artigo, dois exemplos serão ilustrados: a relação das letras da Legião Urbana com um livro de narrativa e o da música da banda O Rappa com notícias de jornal.

2.2.4 Quarta etapa – Produção Oral

A penúltima etapa propõe que o aluno exponha aquilo que pensou durante as análises anteriores. A escolha pela produção oral tem o objetivo de cumprir as determinações estabelecidas pelos PCNs, ao mesmo tempo em que atenua a insegurança do educando quanto à sua produção linguística. Dessa forma, ele é capaz de se expressar com mais liberdade e espontaneidade, como afirma Ramos (1997, Introdução XI):

Ainda no que diz respeito ao ensino, esta proposta pretende contribuir para minimizar o problema decorrente da “postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado” (LEMLE, 1978), na medida em que abrirá espaço para que os falantes do dialeto não-padrão possam falar de sua realidade e ver seu discurso como objeto de transcrição e tradução no/do dialeto padrão.

Este projeto trabalhou com a produção de videoanálise, por ser um método amistoso para educandos sem prática em outros métodos de apresentações. Nesse modelo, o relato pode ser refeito ou editado antes de ser entregue ao professor, o que segue o mesmo princípio de uma produção escrita. Essa comparação, em seguida, é revelada aos alunos e contribuirá para a apropriação dos conceitos necessários para a construção textual. Outro ponto de grande valor é a observação, em turma, das expressões utilizadas na oralidade. Através dos vídeos e das

próprias letras de canção, o professor pode abordar e polemizar conceitos linguísticos, como estilo, conforme é apresentado por RAMOS (1997, p.7):

O termo estilo tem recebido diferentes conceituações. Interessa-nos aqui, especificamente, a noção de estilo como um gradiente, identificando os extremos desse contínuo como, respectivamente, estilo coloquial e estilo cuidado. O primeiro é mais espontâneo, mais informal, e o segundo, mais formal. (...) A distinção entre estilos tem a ver também com a situação em que a interação linguística se efetiva.

E conclui:

(...) problemas decorrentes do estilo necessitarão de prática oral e escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e “tradução” de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes estilos (RAMOS, 1997, p.11).

Entretanto, outras modalidades de produção final, como a exposição oral livre ou o debate, se enquadrariam a esta etapa sem danos ao resultado final. O importante é treinar as habilidades comunicativas dos alunos, tornando-os capazes de se expressarem com eficácia e organização.

2.2.5 Quinta etapa – Exposição

A última etapa do projeto sugere que o material criado durante as aulas seja apresentado para outros estudantes. Essa atenção dada ao que é produzido contribui para a consolidação do interesse do educando pela leitura. A exposição pode seguir modelos clássicos como o de um sarau ou receber toques modernos, como a criação de um blog ou página em rede social, como o *Youtube*.

2.4 Canções fora de sequências didáticas

Outras atividades envolvendo análise de canções foram realizadas durante o ano letivo. Essas, entretanto, não seguiram uma sequência didática e se destinaram a objetivos específicos do ensino da Língua Portuguesa. Esses exemplos serão listados, no quadro abaixo, para que seja ilustrada a flexibilidade do gênero para o estudo de outros aspectos da linguísticos e para o cumprimento dos pressupostos curriculares.

Quadro 1 – Canções avulsas

CANÇÕES AVULSAS		
Gênero	Título	Aula
Rock	Admirável chip novo – Pitty	Reflexão sobre alienação e consumismo/ Comparação com Admirável Gado Novo, de Zé Ramalho
	Inútil – Ultraje a Rigor	Aula sobre Concordância Verbal
Rap	Carta ao Presidente – Marcelo D2	Aula sobre o gênero textual Carta
Funk	Mãe de traficante – Mc Daleste	Avaliação sobre Tempos Verbais
Pagode	Se eu largar o freio – Péricles	Aula sobre Transitividade Verbal

4. EMBASAMENTO TEÓRICO

A mecânica deste trabalho pode ser resumida no título do livro de Gabriel Perissé: *Ler, pensar e escrever*. A distinção se encontra na última ação. Escrever, no contexto do Ouvindo Pensamentos, é sinônimo de produzir, mas através da Oralidade. Perissé, Mestre em Literatura Brasileira e Doutor em Filosofia da Educação pela USP, aborda em sua obra a importância desses três aspectos para a formação humana e vincula a atração desses processos à relação de prazer proporcionado. Prazer que este trabalho procura gerar a partir da música, mais especificamente pela letra de canção. Gerada a relação de empatia, o trabalho se concentra no pensar, característica fundamental na tese de Gabriel Perissé e deste projeto. No capítulo “Pensar é ler o mundo”, tamanha é a importância dessa ação que, em sua defesa, ele diz o seguinte:

A realidade agora escapulir, cheia de contrastes que podem se tornar contradições, cheia de sutilezas que podem, mal avaliadas, transformar-se em opiniões equivocadas. É preciso fazer um esforço honesto e contínuo para ver o seu rosto, para ler as linhas e entrelinhas dessa realidade, cujas páginas vão se sucedendo sem parar. Este esforço consiste em perguntar, ouvir, refletir, verbalizar, investigar, perguntar, indagar, inquirir, cutucar, imaginar, insistir,

lançar hipóteses, meditar, olhar, pesquisar, perguntar, perguntar... (PERISSÈ, 2011, p.39).

O objeto de estudo, pontapé inicial das análises deste projeto, é a música. No livro “Como usar a música em sala de aula”, Martins Ferreira (2013, p.26) afirma que “A persuasão e a eficiência da música não se questiona” e é com ela que o Ouvindo Pensamentos atrai os educandos para o texto. Ferreira, Doutor em Literatura pela USP e Bacharel em Composição e Regência pela UNI-FAAM, aborda as várias possibilidades da aplicação da letra de canção em sala de aula, inclusive, nas demais disciplinas. Ele destaca o uso correto da análise desse gênero, conceito ratificado na Obra de Francis Vanoye e Jorge Marques. O primeiro, professor Emérito da Universidade de Paris, o segundo, Mestre e Doutor em Literatura Brasileira pela UFRJ e orientador deste trabalho. Os autores ratificam a ideia de que a análise da letra de canção se dá nos seus elementos gráficos e sonoros, e não apenas no campo textual – como ocorre com o poema. Assim, evitam-se erros como o apontado por Marques (2015, p.23): “(...) promovendo a diferenciação entre canção e poema, evitamos um equívoco relativamente comum: avaliar uma letra de canção a partir dos mesmos parâmetros pelos quais se avalia um poema e promover um juízo de valor negativo acerca da qualidade daquela.”

A última etapa do estudo segue a concepção de Jânia M. Ramos em “O espaço da oralidade na sala de aula”. Doutora em Linguística pela UNICAMP e Pós-doutora em História da Língua pela USP, ela inicia o diálogo do texto com pertinentes reflexões acerca do estudo da língua, dentre as quais, inserem-se nesta proposta o estímulo à produção oral como método de aperfeiçoamento das competências linguísticas, o uso dessa modalidade oral como estímulo à produção de informações e o combate à imagem prejudicial de “interlocutor único e idealizado” às produções dos alunos. Em sua obra, Ramos (1997, p.15) afirma que “o caráter repressivo da escola impede o aprendiz de assumir o seu papel de sujeito na interlocução leitor/texto”. Por fim, outro aspecto proposto pela autora e que foi aproveitado por este trabalho diz respeito às especificidades da linguagem. A partir da produção oral dos alunos, o professor tem em mãos ferramentas para conceituar e problematizar uma recorrente questão estilística: linguagem coloquial x norma culta.

5. RESULTADOS

O projeto Ouvindo Pensamentos foi aplicado em dois bimestres letivos, o que compreendeu pouco mais de seis meses. Nesse período, houve uma evidente melhora no

desempenho dos alunos das três turmas que participaram do experimento. O primeiro fator responsável por esse resultado é a alteração da estrutura da prática docente, uma vez que a utilização das letras de canções foram um grande acréscimo às aulas de interpretação que não contavam com livros didáticos. Numa realidade de recursos limitados, este projeto favorece a dinâmica sem a perda da qualidade dos conteúdos. As substituições das fotocópias pela caixa de som e do quadro branco pela música tornaram as aulas mais divertidas para os discentes que, a partir disso, envolveram-se com mais afinco às propostas do currículo escolar.

Outra conquista do projeto foi a promoção de uma nova relação entre o educando e o texto. Vínculos de leitura foram estabelecidos ou reestabelecidos, provando que a eficácia atrativa do novo objeto de estudo. No começo do ano havia rejeição pelo texto narrativo por parte da turma, ao término do projeto, letras mais extensas eram analisadas de forma fluida e natural.

Quanto às mudanças de comportamento, a implantação do projeto e sua manutenção sistemática alteraram também a postura dos discentes na classe. Como afirmou Perissé, o estímulo à análise e pensamento acentuou a curiosidade dos alunos resultando em mais perguntas durante o processo de ensino. Esse fator gera um círculo vicioso: mais perguntas, mais pensamentos e mais pensamentos, mais perguntas. As respostas dadas por esses alunos, em especial nas avaliações, também ganharam um salto de qualidade e ficaram maiores e mais completas.

Por fim, o modelo de aula previsto por este projeto resultou em uma experiência positiva e que pode ser reproduzida em qualquer contexto educacional, em especial, para aprimorar as aulas dos locais carentes de recursos materiais. Usar a letra de canção como estímulo à leitura e sua análise, como forma de promover o pensamento é um modo simples e funcional de reduzir a defasagem escolar e cultural dos alunos, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos que passaram pelo experimento produziram uma crescente melhora em seu desempenho acadêmico, como pode ser visto nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Notas do primeiro bimestre

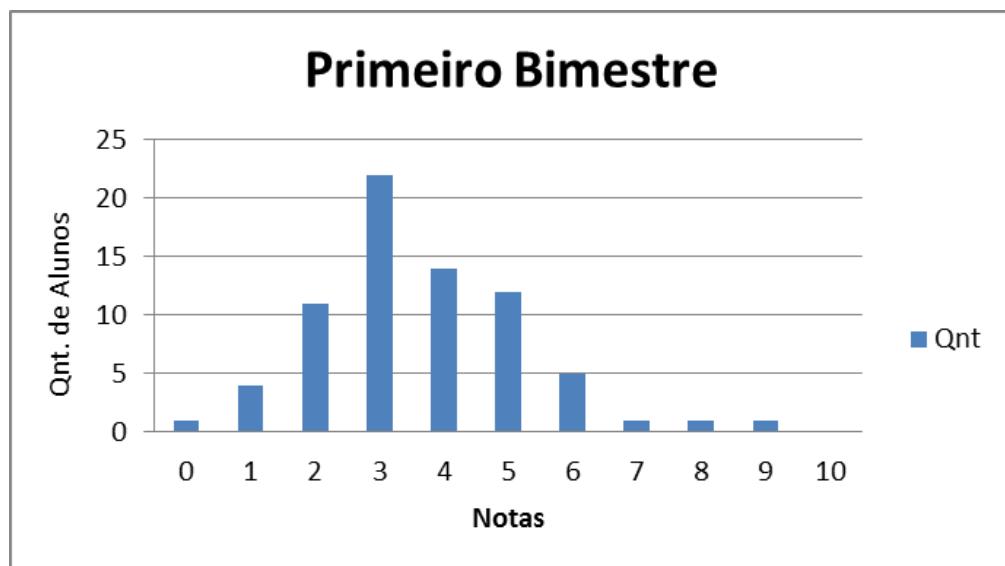


Gráfico 2 - Notas do segundo bimestre

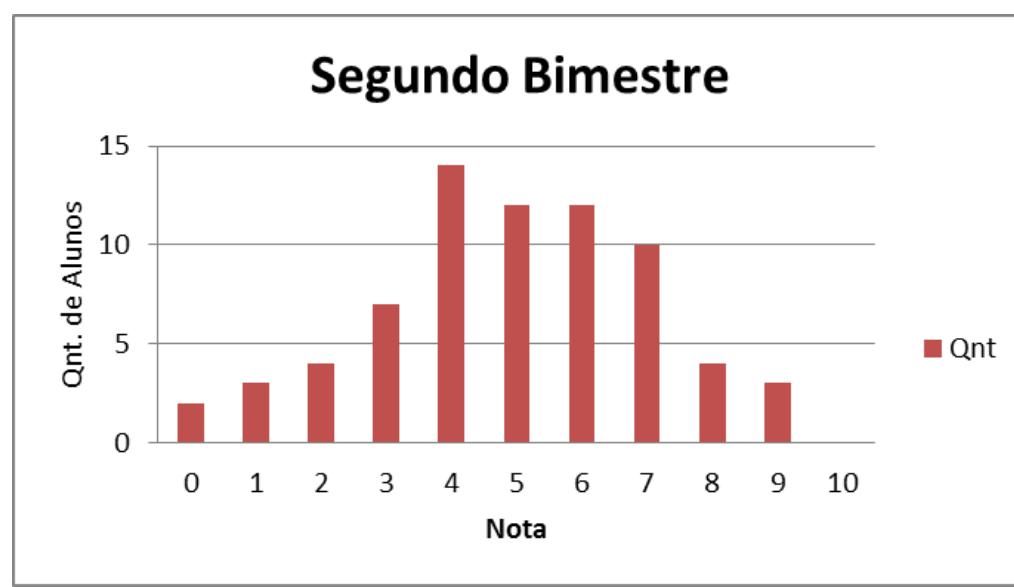


Gráfico 3 - Notas do terceiro bimestre

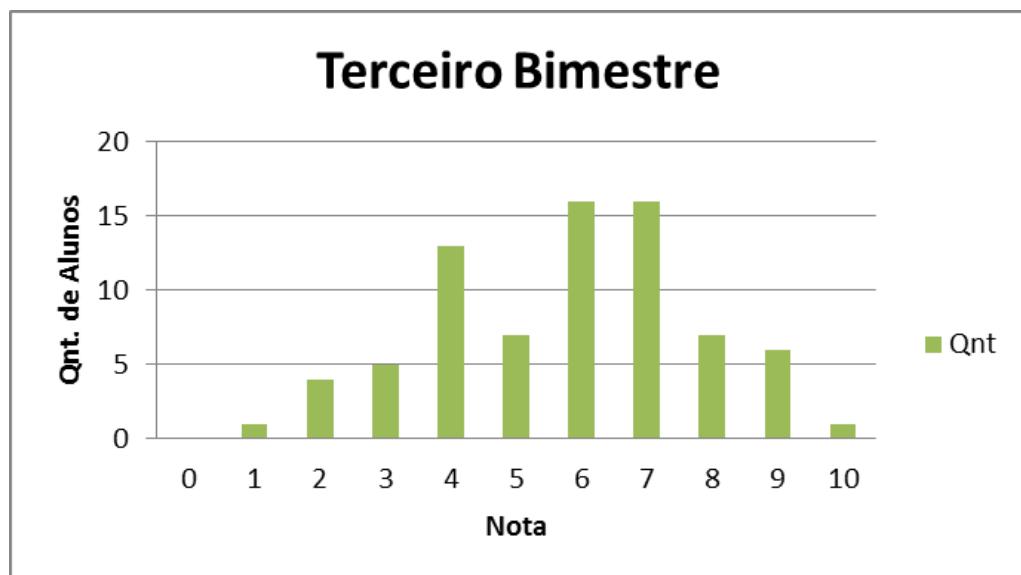
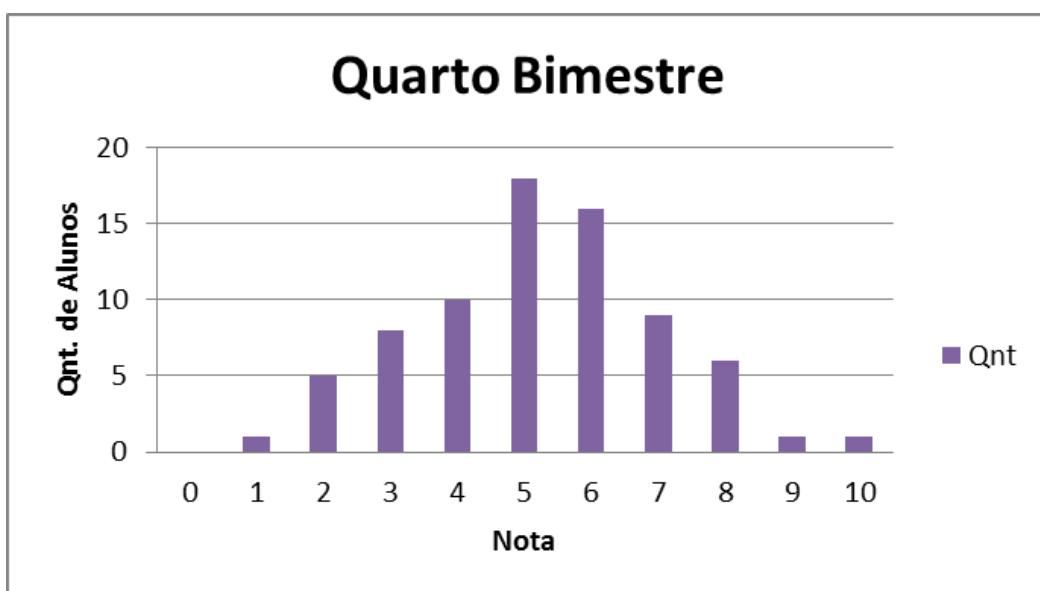


Gráfico 4 - Notas do quarto bimestre



CONCLUSÃO

O Município de Belford Roxo, região primária para os testes, em 2010, tinha 78,35% da população de 6 a 17 anos cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série, segundo o Ipea. De acordo com IBGE, é o sétimo mais populoso do estado e o segundo mais carente. Em meio a este panorama de déficit escolar e material que surge a necessidade de uma intervenção capaz de atrair crianças, com pouco ou nenhum contato com a leitura, ao subjetivo mundo da análise textual. Neste contexto nasce o projeto Ouvindo Pensamentos.

Dois bimestres mais tarde, fica claro o quanto a música – recurso presente em qualquer realidade socioeconômica – é uma excelente ferramenta a serviço do ensino. Ela quebra a monotonia de uma aula expositiva, atrai a atenção do mais travesso educando com a sua sonoridade e, se aplicada da forma proposta, desafia a turma a compreender e pensar sobre a subjetividade de um texto que, até então, não era texto: a letra de canção.

Esse projeto desafia os alunos a pensarem a partir de textos de suas zonas de conforto (Funk, Rap, Rock...) e provou-se eficiente ao incitá-los à leitura enquanto se divertiam. Tornou o ambiente escolar um local mais agradável e imbuiu sentido ao estudo da Língua Portuguesa a cada descoberta implícita nos versos das canções. Na brincadeira proposta, ler, levou ao pensar. Com a mente cheia de ideias, pensar, levou ao produzir. E, por fim, para não acabar com o encanto, essa produção se deu na oralidade, como a gênese de todas as línguas.

Em consonância a qualquer experimento, este nunca estará completo. Sempre haverá um elemento não observado a melhorar ou explorar, todavia, ele foi aprovado em testes que serão enumerados em prol de sua validação: foi bem aceito pelo público-alvo; contribuiu com uma nova postura e desempenho escolar do corpo discente; atraiu o interesse dos alunos da UFFRJ presentes à comunicação no III Congresso Nacional de Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (Conalim), cativou a outros professores da área e foi multiplicado em outras unidades escolares.

O Ouvindo Pensamentos cumpre aquilo a que se propõe: torna a leitura mais atrativa, estimula interpretação textual e não descarta a aplicação sincrônica das diretrizes determinadas pelos PCNs. Apoia-se em metodologias simples e funcionais, testadas em sala de aula e fundamentadas cientificamente por diversos autores das áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Linguística e Educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*, 1997.
- FERREIRA, Martins. *Como usar a música em sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Contexto 2013.
- MARQUES, Jorge. *Finas flores: mulheres letristas na canção brasileira*. Oficina Raquel, 2015.
- PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade em sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.* 13.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

1 RELATÓRIOS

1.1 Projeto Legião Urbana

Durante o segundo bimestre, alunos do sétimo ano do município de Belford Roxo passaram por uma sequência de atividades de análise das principais letras da banda Legião Urbana. A atividade foi derivada do trabalho realizado pelo Prof. Jorge Marques com as turmas do primeiro ano (ensino médio) da unidade Engenho Novo II do Colégio Pedro II.

Em Belford Roxo, o objetivo foi aprimorar a capacidade de análise e a interpretação de textos dos discentes, assim como apresentá-los à banda e ao contexto sociocultural e político no qual ela se originou. Através do repertório de Renato Russo, os estudantes puderam discutir em sala assuntos como relações familiares, amorosas, sociais e políticas. Outro ponto debatido com bastante naturalidade - e que merece destaque – foi o da relação entre sociedade e homossexualidade, uma vez que um aluno destacou a orientação sexual do vocalista e, a partir disso, o momento após a dúvida foi utilizado para expor uma das músicas do artista: “Meninos e meninas”. Cabe ressaltar que, assim como se espera, o assunto “tabu” ocorreu sem polêmicas, conflitos ou espantos.

Por fim, além de atingir aos objetivos citados anteriormente, o projeto agregou sólidos conhecimentos culturais aos alunos. Esses, inseridos numa realidade cultural restrita, em muitos casos, ao funk e ao gospel, não detinham informações sobre as músicas da banda Legião Urbana ou sobre o movimento Rock de Brasília.

O trabalho ocorreu em cinco etapas. Elas serão apresentadas a seguir:

1.1.1 Primeira etapa

Exibição do filme *Somos tão jovens*, que conta a história da formação da banda, e um questionário sobre o que foi assistido. O objetivo dessa etapa foi estabelecer uma relação de

empatia entre os alunos e a banda, uma vez que o filme apresenta informações sobre a história e repertório da Legião Urbana.

1.1.2 Segunda etapa

Análise das músicas *Pais e filhos* e *Será* com o objetivo de estabelecer um profundo conhecimento sobre suas letras (o que foi importante para a terceira etapa) e aprimorar a capacidade de reconhecimento dos elementos explícitos e implícitos dos textos.

1.1.3 Terceira etapa

Comparação entre as letras de *Pais e filho* e *Será* com os seus respectivos contos do livro *Como se não houvesse amanhã*, obra organizada por Henrique Rodrigues. Os objetivos foram trabalhar a capacidade de comparação entre textos e mostrar que um mesmo assunto pode ser abordado através de diversos gêneros textuais.

1.1.4 Quarta etapa

Produção de uma análise em vídeo sobre as músicas *Geração Coca-Cola*, *Fábrica*, *Perfeição* e *A canção do senhor da guerra*. O objetivo foi estabelecer o debate sobre os temas políticos e sociais da banda e, em seguida, levar os alunos a exporem suas opiniões acerca dos temas e das interpretações dos versos das músicas.

1.1.5 Quinta etapa

Os vídeos foram expostos em sala de aula (em substituição ao sarau pretendido) e uma avaliação formal com o tema “Que país é esse?”, na qual o texto base foi a canção homônima, foi aplicada como encerramento do bimestre.

1.2 Projeto Problema Social

O terceiro bimestre também foi dedicado à aplicação do Ouvindo Pensamentos. Em sincronia com as atividades promovidas pela Unidade Escolar na semana cívica, as aulas de

Língua Portuguesa, através das análises de canções, discutiram as desigualdades sociais existentes em nosso País. Com o objetivo de demonstrar a flexibilidade do gênero, o repertório escolhido contempla variados cantores e ritmos.

1.2.1 Primeira Etapa

A abertura do projeto promoveu a exibição de dois vídeos humorísticos hospedados no “Youtube” pelo Canal Parafernálha. Os vídeos, intitulados *Ricos x Pobres*, foram escolhidos por duas intenções: incitar a reflexão e promover a empatia sobre o tema do projeto. Em seguida, os alunos foram convidados a discutir sobre a diferença de comportamentos apresentados nos vídeos e responderam a um questionário.

1.2.2 Segunda Etapa

Análise da Músicas *Rap da Felicidade* de Cidinho e Doca e *O Homem Que Não Tinha Nada* do Projota.

1.2.3 Terceira Etapa

Análise da canção *Rodo Cotidiano* da banda O Rappa e comparação com notícias sobre a temática transporte público.

1.2.4 Quarta Etapa

Videoanálise sobre as músicas *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro* da banda O Rappa e o *Rap do Silva* do Mc Marcinho.

1.2.5 Quinta Etapa

Avaliação bimestral com a análise da canção *Problema Social*, do cantor Seu Jorge e publicação das videoanálises no blog do colégio.

Obs. A publicação ainda não foi concluída.

ABSTRACT: The main Portuguese teacher challenge is generate argumentative readers, especially in public education network. This article proposes the use of analysis of lyrics as a stimulus to reading and argumentative thinking. Through teaching sequences, the process has aim to create empathy between student and text, the think as systematic scheme and the orality as meaning of ideas exposition: activities which emphasize student's the linguistic and cultural development.

KEY-WORDS: Analysis; Reading; Thought; Lyrics; Oral production.

Notas do capítulo

¹ (O GLOBO Online. Ministro da Cultura diz que baixo índice de leitura no Brasil ‘é uma vergonha’ <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/ministro-da-cultura-diz-que-baixo-indice-de-leitura-no-brasil-uma-vergonha-16606376>> acessado em: 20 de dezembro de 2015.

² SOMOS tão jovens. Direção: Antônio Carlos da Fontoura. Produção: Canto Claro Produções Artísticas, 2013.

**A entoação de *tag questions* nas variedades do espanhol
de Buenos Aires e de Santiago do Chile**

Carolina Gomes da Silva*

RESUMO: Este artigo pretende apresentar uma descrição dos contornos entonacionais do *tag question* “¿no?” nas variedades de espanhol de Buenos Aires e de Santiago do Chile, com o objetivo de verificar se dito marcador pertence a um mesmo sintagma entonacional ou se constitui um sintagma entonacional distinto.

PALAVRAS-CHAVE: Entoação do espanhol; Tag questions; Fonologia prosódica; Fonologia entonacional

INTRODUÇÃO

Segundo o *Dicionário de partículas discursivas do espanhol* (BRIZ; PONS; PORTOLÉS, 2008), o marcador discursivo (ou *tag question*) “¿no?” é aquele que (i) apela ao ouvinte solicitando de maneira reforçada que confirme, ratifique ou aceite o dito ou o que o falante pede e (ii) reafirma o que o próprio falante diz ao mesmo tempo em que chama a atenção do ouvinte para que se alie com o que se está dizendo.

Nos últimos anos tem crescido o número de pesquisas e estudos sobre as propriedades destes marcadores discursivos. No entanto, o âmbito suprassegmental está pendente de uma investigação mais profunda.

Em vista disso, pretendemos neste artigo descrever e analisar os contornos entonacionais do *tag question* “¿no?” em duas variedades do espanhol: a de Buenos Aires e a de Santiago do Chile. Também buscamos verificar se tal marcador pertence a um mesmo sintagma entonacional ou se constitui um novo sintagma entonacional. Assim como os resultados encontrados em Serra (2009) para o português do Brasil, supomos que esses *tag questions* serão realizados em sintagmas entonacionais diferentes.

Para nossas análises tomamos como base os pressupostos da fonologia prosódica (NESPOR; VOGEL, 1994; SERRA, 2009) e da fonologia entonacional (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 1996; SOSA, 1999).

* Doutoranda em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos – Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Modelos teóricos para o estudo da entoação

A entoação pode ser definida de diferentes formas e com base em diferentes critérios. Ladd (1996), por exemplo, afirma que o termo entoação se refere ao uso do caráter fonético suprassegmental que carrega significados pragmáticos no nível pós-lexical ou no nível da sentença de maneira linguisticamente estruturada. Prieto (2003), por sua vez, afirma que a entoação é um fenômeno linguístico, pertencente ao componente fonológico da linguagem.

Cantero (2002:18) define entoação como “as variações de frequência fundamental que cumprem uma função linguística ao longo da emissão de voz”. Bem como Cantero (2002), outros autores também se baseiam nas variações de frequência fundamental (doravante, F0) e outros parâmetros acústicos como a duração e a intensidade ao definir a entoação. Aguilar (2000:110), por exemplo, sugere que a entoação é “la sensación perceptiva de las variaciones de tono, duración e intensidad a lo largo del enunciado”.

Resumidamente, assumimos que a entoação é um fenômeno prosódico, percebido através das variações de frequência fundamental, duração e intensidade. Por um lado, apresenta características linguísticas, tais como o fato de distinguir modalidades oracionais e transformar unidades linguísticas em conversacionais. Por outro, comprehende características que não são puramente linguísticas, mas expressivas, emocionais, atitudinais, ou seja, pragmáticas.

Os estudos linguísticos da entoação começam a desenvolver-se a princípios do século XX (PRIETO, 2003), com os primeiros modelos de análise para a língua inglesa: o modelo da escola britânica, que busca analisar os contornos melódicos como uma sequência de configurações expressas pelos movimentos tonais e o modelo da escola americana, que analisa os contornos melódicos mediante uma série de tons estáticos.

Posteriormente, surgem novos modelos de análises entonacionais que, diferentemente das escolas tradicionais (britânica e americana), incluem um componente fonético em suas análises, ou seja, verificam a relação entre o *continuum* melódico e a representação fonológica. Entre esses modelos destacamos a fonologia prosódica e a fonologia entonacional, que serão abordados a seguir.

1.1. A fonologia prosódica

A teoria da fonologia prosódica sugere que a representação mental da fala está dividida em fragmentos hierarquicamente organizados (NESPOR; VOGEL, 1994, p.13). De acordo com

esta teoria, a fonologia interage com outras estruturas da gramática, como a morfologia, a semântica e, principalmente, a sintaxe.

Desde a perspectiva da hierarquia prosódica, assume-se a existência de constituintes, ou seja, unidades linguísticas formadas por dois ou mais membros que estabelecem entre si uma relação de dominante e dominado (BISOL, 2005). Nespor; Vogel (1994) propõem a existência de sete níveis estruturados hierarquicamente, a saber, em ordem crescente: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), sintagma fonológico (Φ), sintagma entonacional (I) e enunciado (U). Muitos processos fonológicos (segmentais ou prosódicos) podem ser aplicados ou impedidos nos limites desses domínios, o que justifica a distribuição hierárquica dos mesmos.

Para nossa pesquisa, tomamos como base a análise dos sintagmas entonacionais (doravante I), isto é, um conjunto de sintagmas fonológicos ou apenas um sintagma fonológico que porte um contorno de entoação identificável (BISOL, 2005). O limite de um I pode ser identificado por uma pausa, um alongamento silábico pré-fronteira ou um movimento tonal.

Segundo a teoria da fonologia prosódica, a boa formação de I segue as seguintes regras:

Toda sequência não estruturalmente anexada à oração raiz ou todas as sequências de Φ s em uma oração raiz são mapeadas dentro de I (Nespor; Vogel 1986, Frota 2000). A formação de I está sujeita a condições de tamanho prosódico: sintagmas longos (em número de sílabas e de palavras prosódicas) tendem a ser divididos, da mesma forma que sintagmas pequenos tendem a formar um único I com um I adjacente, o que leva à formação de sintagmas com tamanhos equilibrados (SERRA, 2009, p. 70).

De acordo com o algoritmo de construção de um I, citado anteriormente, o *tag question* “¿no?” deve ser prosodizado separadamente, uma vez que foi gerado fora da oração raiz. Observa-se em (1), um exemplo de prosodização em Is prevista para um enunciado do nosso *corpus*.

(1) [Es lo que hacés vos]I [pero tiene un nombre formal]I [digamos]I [¿no?]I

No entanto, o sintagma entonacional pode sofrer um processo de reestruturação em razão do seu tamanho, da velocidade de fala, do estilo de fala e também da proeminência contrastiva (NESPOR; VOGEL, 1994, p. 224). No que se refere ao tamanho de I, em alguns casos quando o material de I é muito longo, há reestruturação para criar constituintes menores por razões fisiológicas bem como por razões relacionadas ao processamento linguístico. Vale destacar também que há uma tendência a evitar sequências de Is muito pequenas e Is de

diferentes tamanhos. Nesse sentido nos perguntamos se, de fato, os *Is+¿no?*, nas duas variedades de espanhol aqui analisadas, são realizados como um mesmo I ou se realizam em Is diferentes.

1.2. A fonologia entonacional

A Fonologia Entonacional considera que a entoação apresenta uma organização fonológica própria (LADD, 1996). O objetivo do modelo é identificar os elementos contrastivos do sistema entonacional que produzem os contornos melódicos dos possíveis enunciados de uma língua e se situa dentro dos princípios do modelo métrico-autosegmental (doravante, AM), proposto, inicialmente, por Pierrehumbert (1980) para a análise das características fonológicas da entoação do inglês.

Este modelo entende os contornos melódicos como uma concatenação linear de dois tipos de elementos fonológicos que se associam com pontos prosodicamente marcados do enunciado, que estão associados a determinadas sílabas, ou seja, o modelo considera que há um vínculo entre a acentuação e a entoação, e do papel da estrutura métrica como coluna vertebral dos movimentos melódicos. Do ponto de vista fonológico, os tons podem se associar às sílabas tônicas (acentos tonais) ou ao final dos enunciados (tons de fronteira). As distintas melodias que integram um enunciado são descritas a partir de uma sequência de dois tons: um tom alto (H, do inglês *high*) e um tom baixo (L, do inglês *low*).

Com raízes no modelo AM e concebido como um tipo estandarizado de etiquetagem prosódica para transcrição entonativa do inglês norte-americano, surge o sistema ToBI – *Tones and Break Indices*, que, nos últimos anos, tem sido utilizado para a descrição prosódica de distintas línguas, incluindo a língua espanhola. Por essa razão, recebe o prefixo denotador “Sp” (*Spanish*). Inicialmente, o Sp_ToBI foi pensado como um modelo capaz de transcrever e notar fonologicamente a entoação de diversas variedades do espanhol (SOSA, 2003). Assim como Pinho (2013), reconhecemos que, devido a sua amplitude inicial, algumas unidades propostas podem refletir não mais do que um nível bastante superficial, podendo ser interpretadas como alofônicas por falantes de outros dialetos.

A proposta mais recente do Sp_ToBI (AGUILAR *et al.*, 2009) propõe sete tipos de acentos tonais, a saber, dois monotonais: H* e L* e cinco bitonais: H+L*, L*+H, L+H*, L+;H* e L+>H*. O sistema de notação Sp_ToBI propõe também sete tons de fronteira de frases

entoacionais associados ao limite de um enunciado. São estes: dois monotonais, L% e M%; quatro bitonais, HH%, HL%, LH% e LM% e um tritonal, LHL%.

2. O âmbito prosódico nos estudos sobre os *tag questions*

Nesta seção, discutiremos alguns estudos que tratam da análise prosódica dos *tag questions*. Cabe ressaltar que os trabalhos não apresentem coincidências em termos de métodos nem de elementos prosódicos analisados, no entanto oferecem pistas para entendermos o comportamento entonacional dos elementos analisados em nossa pesquisa.

Cid (1996) realiza uma investigação de base experimental sobre a produção de *tag questions*, através de gravações de fala atuada por seis falantes de espanhol de diferentes nacionalidades, a fim de verificar o comportamento do contorno entonacional nesse tipo de pergunta confirmativa. O objetivo da autora é identificar as diferenças entre os *tag questions* “¿no?” e “¿verdad?” produzidos em espanhol (língua materna) e seus equivalentes em inglês (língua estrangeira) por esses seis falantes e compará-los com a produção do mesmo item por anglofalantes. Cid (1996) conclui que os falantes de espanhol tendem a produzir o *tag question* com contorno ascendente final tanto em espanhol como língua materna quanto em inglês como língua estrangeira ao passo que os falantes de inglês tendem a basear-se em conteúdos atitudinais e semânticos determinados pelo contexto.

Em trabalho sobre o fraseamento prosódico no português do Brasil, variedade carioca, Serra (2009) apresenta um estudo sobre percepção e realização de fronteiras prosódicas dos Is+né. Em relação à percepção, a autora afirma que a preferência dos juízes está em marcar a ruptura depois do I+né. Por outro lado, em relação à produção de Is+né em fala espontânea, os resultados são variados, podendo o I+né constituir um único I ou constituir dois Is separados. Das 37 ocorrências de fala espontânea estudadas pela autora, apenas 2 casos de Is+né foram realizados como um único I. Para estes dois únicos casos, foram propostos dois contornos nucleares distintos: H*+LL% e L+H*LH%.

No que se refere à realização de Is+né constituindo dois Is separados, Serra (2009) observa um contorno caracterizado pela realização no primeiro I de um acento tonal e tom de fronteira e por apenas um tom de fronteira no I constituído pelo “né”, sem acento tonal, ao qual denomina “I degenerado”. Nos 4 dados de fala espontânea deste tipo, foram observados os seguintes contornos: H+L* L% + L%, em um I percebido; H+L* L% + H%, em dois Is não percebidos e L+H* L% + L%, em um I não percebido (figura 1).

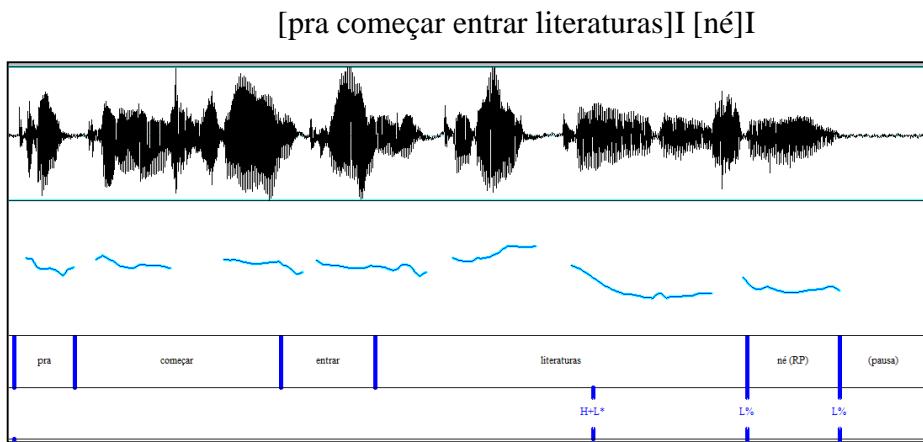


Figura 1: Exemplo de “I degenerado” (SERRA, 2009:135).

Na figura 1, acima, ilustramos um exemplo do que Serra (2009) denomina “I degenerado”, caracterizado pela realização de um acento tonal e de um tom de fronteira no primeiro I e por apenas um tom de fronteira no I constituído pelo “né”, sem acento tonal.

Para os demais casos em que o I que contém o “né” possui acento tonal, Serra (2009) apresenta um contorno do primeiro I semelhante ao do segundo I, $H+L^* L\% + H+L^* L\%$, vide figura 2.

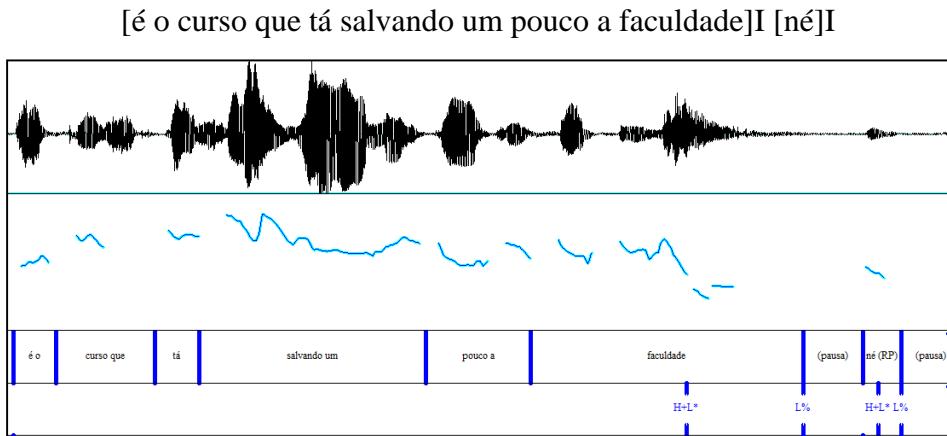


Figura 2: Exemplo de fronteira prosódica entre o I precedente e o I que contém o “né?”, ambos com acento tonal e tom de fronteira (SERRA, 2009:135).

A autora conclui que há uma grande variedade de contornos entonacionais para os Is+né. Além disso, a diferença encontrada entre a produção e a percepção, em que houve preferência pela marcação de ruptura após o I+né, corrobora a proposta de restruturação de I que prevê que um I pequeno tende a constituir um domínio composto com um I adjacente.

É possível encontrar para o espanhol, estudos de outros marcadores discursivos, embora não sejam exclusivamente interrogativos, como a investigação de Pereira (2011), que descreve os padrões fonético-acústicos dos marcadores “a ver”, “bueno”, “claro”, “vale”, “¿cómo?” e “ya”, associados aos significados pragmáticos de raiva, assentimento e estranheza, por informantes de nível superior, falantes de espanhol do Chile. Os enunciados gravados foram construídos através de situações fictícias semelhantes a situações reais de fala. Para a análise entonacional, o autor considerou a proposta de análise por configurações de Cantero (2002) e Cantero e Font (2009), que consiste em “discriminar los valores frecuenciales relevantes (los segmentos tonales) de los valores irrelevantes (las F0 de las consonantes sonoras y de las glides)”. (CANTERO; FONT, 2009 *apud* PEREIRA, 2011: 90)

A partir dessa investigação, Pereira (2011) sugere que os marcadores discursivos estudados apresentam diferenças significativas na manifestação tanto fonética quanto acústica dependendo do significado pragmático do contexto em que o marcador se insere.

Pensando nas discussões realizadas até aqui, levantamos as seguintes questões: (i) os *tag questions* “¿no?” são realizados como um mesmo I junto ao I que os precede ou se realizam em Is diferentes? e (ii) quais são os contornos entonacionais do marcador interrogativo “¿no?” nas variedades do espanhol de Buenos Aires e de Santiago do Chile?

3. Corpus e métodos

Para esta pesquisa trabalhamos com o *corpus* oral FISCHER¹ que é constituído por gravações de conversas telefônicas. Este *corpus* é composto por setenta e nove gravações realizadas por ligações de longa distância dos Estados Unidos, do ano de 1995, entre pessoas que se conhecem (amigos, familiares, etc.). Dessas 79 gravações, selecionamos quatro conversas telefônicas coloquiais para constituir o *corpus* desta investigação, sendo duas da variedade de Buenos Aires, nas quais encontramos 9 ocorrências de Is+¿no? e duas conversas telefônicas entre falantes da variedade de espanhol de Santiago do Chile,² nas quais encontramos também 9 ocorrências de Is+¿no?. Totalizando, assim, 18 enunciados seguidos do *tag question* “¿no?”.

Os enunciados foram submetidos ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 1993-2014) para que fosse possível visualizar o contorno melódico dos mesmos bem como a duração e verificar a presença de pausas, de alongamentos e de inflexões melódicas. Para dar conta da análise acústica, calculamos os valores de

frequência fundamental (F0), em Hertz, a partir do ponto mais alto de intensidade. Medimos também os valores de duração das sílabas, em milissegundos, dos vocábulos finais do sintagma entoacional anterior à ocorrência do “*¿no?*” e também dos vocábulos iniciais posteriores a sua ocorrência, caso houvesse. Para a análise fonológica, observamos os acentos tonais e os tons de fronteira, seguindo os pressupostos da Fonologia Entoacional (Pierrehumbert, 1980; Ladd, 1996 e outros).

Nossa pesquisa é de base qualitativa, uma vez que objetivamos descrever fenômenos a partir de uma amostra piloto, sem submeter os resultados a testes estatísticos.

4. Análises e discussões

Para os 8 enunciados analisados na variedade de *Buenos Aires*, observamos que em 100% dos dados, os *Is+¿no?* foram realizados como dois *Is* separados, ou seja, houve realização de fronteira prosódica entre o *I* precedente e o “*¿no?*”, com acento tonal e tom de fronteira em ambos os *Is*.

Com relação às fronteiras que ocorreram no *I* antes do “*¿no?*”, observamos que 8 dos 9 enunciados (89%), a fronteira foi realizada com tom de fronteira baixo – (L)+H*L% ou (H)+L*L% e em apenas 1 (11%), a fronteira foi realizada com um tom alto – H*H%.

Considerando os contornos para os *Is* constituídos pelo “*¿no?*”, constatamos que em todos os dados a fronteira foi realizada com um tom alto. Em 100% dos casos, a configuração nuclear do “*¿no?*” é composta por um acento bitonal e tom de fronteira alto L+H*HH%, como ilustra a figura 3.

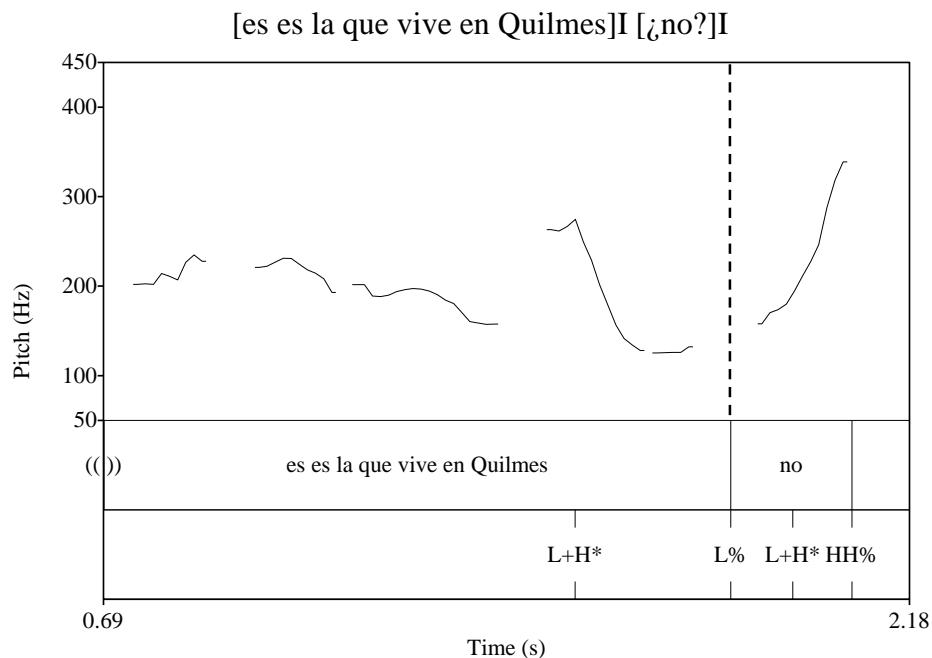


Figura 3: Contorno de “¿no?” L+H*HH%, realizado em 100% dos casos.

No caso da variedade de *Santiago do Chile*, observamos que nos 9 enunciados analisados, tanto os 5 casos Is+¿no? quanto os 4 casos de Is+¿ah? foram realizados como dois Is separados, ou seja, houve realização de fronteira prosódica entre o I precedente e o “¿no?”/“¿ah?”, com acento tonal e tom de fronteira em ambos os Is. Com relação às fronteiras que ocorreram no I antes do “¿no?”, observamos que 8 dos 9 enunciados (89%) se realizaram com tom de fronteira baixo – H*L% e L*L% e apenas 1 (11%) foi realizada com um tom de fronteira alto-descendente – H*HL%.

Com relação aos contornos dos Is constituídos pelo “¿no?” ou “¿ah?”, constatamos que em todos os 9 dados (100%) a fronteira foi realizada com um tom alto. Cabe destacar também que em todos os dados, encontramos um acento tonal ascendente L+H*, como ilustrado na figura 4, abaixo.

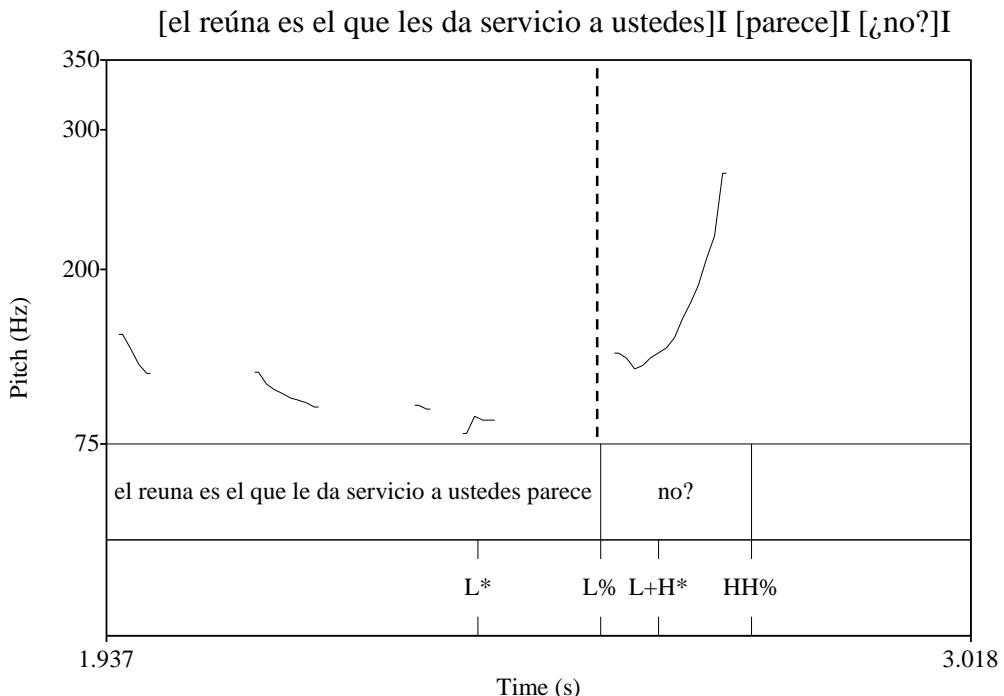


Figura 4: Contorno de “¿no?” L+H*HH% realizado em 100% dos casos, na variedade de Santiago do Chile.

Confrontando a realização de Is+¿no? nas duas variedades de espanhol aqui analisadas, notamos que em ambas há realização majoritária de uma fronteira prosódica entre o I precedente e o I constituído pelo *tag question*, conforme já havia sido parcialmente divulgado em Serra e Gomes da Silva (2013). Destacamos também a recorrência de uma configuração nuclear ascendente neste segundo I.

Tal configuração ascendente difere das realizações do *tag question* “né?”, em português do Brasil, variedade carioca. Segundo Serra (2009), o I constituído pela pergunta confirmativa apresenta, como mais frequente, um contorno descendente H+L*L% ao passo que nas duas variedades de espanhol aqui estudadas, o I constituído pelo “¿no?/¿ah?” apresenta contorno ascendente L+H*HH%.

CONCLUSÕES

Neste artigo, buscamos (i) verificar se os *tag questions* “¿no?” são realizados como um mesmo I junto ao I que os precede ou se são realizados em Is diferentes e (ii) descrever os contornos entonacionais do *tag question* “¿no?” nas variedades do espanhol de Buenos Aires e de Santiago do Chile.

A análise dessa amostra preliminar de dados demonstra que os *tag questions* dos enunciados se prosodizam separadamente, isto é, são realizados em IIs diferentes. O I que precede o “¿no?” apresenta tom de fronteira baixo em 16 dos 18 enunciados analisados (89%). Além disso, 100% dos 18 IIs constituídos pelo “¿no?”/“¿ah?” apresentam um contorno entonacional com final ascendente (HH%) composto também por acento tonal L+H* em todos os dados.

Cabe ressaltar a necessidade de ampliação do *corpus* e de realização de um teste perceptivo a fim de verificar se os juízes perceberão a realização dos IIs+¿no? ou IIs+¿ah? em IIs diferentes, como foi demonstrado na análise prosódica.

Referências

- AGUILAR, L. La entonación. In: ALCoba, Santiago (Org.) *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp. 115-145.
- _____. La prosodia. In: ALCoba, Santiago (Org.) *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 2000, pp. 89-113.
- AGUILAR, L.; DE-LA-MOTA, C.; PRIETO, P. (Coord.). *Sp_ToBI Training Materials*. 2009. Web page: http://prosodia.upf.edu/sp_tobi/
- BECKMAN, M.; DÍAZ-CAMPOS, M.; MCGORY, J. and MORGAN, T. Intonation across Spanish in the Tones and Break Indices frameworks. In: *Probus*, 14. 2002. pp. 9-36
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonología do portugués brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, pp. 243-255.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Versão 5.3.08, 2012. Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- BRIZ, A.; PONS, S.; PORTOLÉS, J. (coord). *Diccionario de partículas discursivas del español*, 2013. En línea, dirección electrónica: www.dpde.es.
- CANTERO, F. J. *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.
- CID, M. La entonación de las preguntas ratificadas en español y sus equivalentes ‘question tags’ en inglés: una comparación. In: *Onomázein 3*. Santiago de Chile: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996, pp. 143-162. Disponível em: <http://onomazein.net/1/entonacion.pdf>
- CORTÉS, M. M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen, 2000.

- ESTEBAS-VILAPLANA, E. y PRIETO, P. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: *Estudios de fonética experimental XVII*. Barcelona: Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona, 2008, pp. 263-283.
- LADD, D. R. *Intonational phonology*. Cambridge: CUP, 1996.
- ESPOR, M.; VOGEL, I. *La prosodia*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994.
- PEREIRA, D. I. Análisis acústico de los marcadores discursivos a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo? y ya. In: *Onomázein 24*. Santiago de Chile: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011, pp.85-100. Disponível em: <http://onomazein.net/24/04.pdf>
- PIERREHUMBERT, J. B. *The phonology and Phonetics of English Intonation*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.
- PIETRO, P. *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, 2003.
- PINHO, J. R. D. *Análise de fronteira e proeminências prosódicas no fonoestilo de telejornais chilenos e espanhóis*, 2013. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SERRA, C. R. *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no Português do Brasil: fala espontânea e leitura*, 2009. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____; GOMES DA SILVA, C. *On prosodic phrasing of tag questions ("né?/¿no?"): brazilian portuguese and argentinean and mexican spanish*. Pôster apresentado no Phonetics and Phonology in Iberia, Lisboa, 25 e 26 de junho de 2013.
- SOSA, J. M. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999.
- _____. La notación tonal del español en el modelo Sp_ToBI. In.: PRIETO, P. (coord) *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, 2003, p. 185-208.

ABSTRACT: This paper focuses on the intonational characteristics of the tag question “¿no?” in Argentinean Spanish and in Chilean Spanish, in order to observe whether tag questions are produced together with the precedent IP, or are produced in different IPs.

KEY-WORDS: Spanish intonation; *Tag questions*; Prosodic phonology; Intonational phonology

Notas do capítulo

¹ O corpus FISCHER é vinculado ao Projeto *The Intonation of Spanish Interrogatives: Dialectal and Pragmatic Variation*, da Simon Fraser University, Vancouver, Canadá.

² Para a variedade de Santiago do Chile, encontramos outro tipo de marcador conversacional confirmativo tão frequente como o ¿no?: o ¿ah?. Por isso, analisamos também os casos em que o ¿ah? aparece como confirmativo final.

**O embate entre a adaptação e a aceitação – resultantes da adequação –
na legendagem brasileira de um longa-metragem argentino**

Tatiane Vicente da Silva*
Yann Luiz Nogueira de Oliveira**

RESUMO: Este trabalho faz uma análise da legendagem em Português Brasileiro de um filme com áudio original em Espanhol Argentino “*Un Cuento Chino*”, considerando as adaptações e sua recepção pelo público. As teorias que norteiam este trabalho são ligadas a estudos de Carvalho (2005), Dib; Pinheiro (2014) e Teixeira (2002). Por fim, há a aplicação dessas teorias a partir da percepção da postura assumida por alunos de Letras – Espanhol quando colocados em posição de tradutores.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Legendagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a tradução pra legendagem. Para tanto, é feita a análise da legendagem em português do filme argentino *Un cuento chino* (2011), levando em consideração as adaptações feitas, sejam elas por razões linguístico-estruturais, linguístico-usuais, pragmático-culturais e/ou por intermédio de critérios próprios à prática da tradução audiovisual, tais como: espaço e limite de caracteres – consoante aos princípios de síntese, sincronização e clareza, apontados por Duro (2001), entre outros.

O objetivo geral deste trabalho é o de, sob a luz de conceitos técnicos da prática da legendagem, identificar e analisar as divergências e semelhanças entre versão original do conteúdo audiovisual – filme *Un Cuento Chino* (2011) – em Espanhol Argentino (EA) e versão adaptada em Português Brasileiro (PB). Sendo os objetivos específicos listados a seguir: a) elucidar conceitos técnicos da prática da tradução audiovisual que norteiam e cessam por justificar as adaptações feitas durante a confecção de legendas; b) analisar as relações estabelecidas entre conteúdo audiovisual e legenda, sinalizando a contribuição desse conteúdo original para a decisão do que será exposto ou suprimido nas legendas – considerando, para isso, as teorizações sobre topicalização e deslocamento à esquerda; c) estabelecer diálogo com a literatura sobre práticas de legendagem, a fim de revisar o que tenha sido escrito, buscando ratificar e/ou retificar, corroborar e/ou refutar hipóteses e demais informações apresentadas; d) levar em consideração aspectos culturais contributivos para as adaptações diante de situações

* UFRRJ (Graduanda em Letras – Português/Literaturas). E-mail: tatiane1819@gmail.com.

** UFRRJ (Graduando em Letras – Português/Espanhol/Literaturas). E-mail: yannluiz14@hotmail.com.

“intraduzíveis” para outro idioma; e) aferir a aceitação (de maneira quantitativa e qualitativa), por parte de estudantes brasileiros de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) em nível intermediário, acerca da legendagem em português do filme em questão – através de metodologia pré-definida.

A justificativa desta pesquisa apoia-se na observação no conteúdo audiovisual (“*Un cuento chino*”, 2011) da presença de alguns aspectos tais como: topicalização e deslocamento à esquerda – característicos na passagem do áudio em Espanhol Argentino (EA) para o gênero escrito – legenda em Português Brasileiro (PB).

Após revisão da bibliografia – repensando as questões aí expostas – em paralelo ao objeto de estudo, a proposta final é a de analisar a aceitação de tais legendas em Português Brasileiro (PB) por parte dos aprendizes de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) em nível intermediário (supostamente aptos a entenderem o áudio original) na variedade do Espanhol Argentino (EA).

A metodologia, portanto, envolve um trabalho de campo realizado com discentes do curso de Letras – Português/Espanhol/Literaturas (do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ), a partir do quinto período de graduação, por subentender-se que estão em condição favorável para tal atividade, uma vez que cursaram disciplinas chaves (como Fonética e Fonologia e Sintaxe do Espanhol). Com isso, esta etapa estaria dividida em quatro momentos: 1. Percepção; 2. Produção; 3. Exposição; 4. Avaliação. Etapas estas que serão explicitadas ao longo do trabalho.

1. A LEGENDAGEM E AS OUTRAS FORMAS DE TRADUÇÃO

Carolina Alfaro de Carvalho (2005), no capítulo IV de sua dissertação de mestrado, intitulado “A tradução para legendas”, explicita alguns conceitos em relação à legendagem que são de relevância para o trabalho aqui desenvolvido:

Ao comparar a legendagem tanto à dublagem quanto à tradução literária,¹ fica evidente que, ao contrário dessas duas outras formas de tradução, as legendas não têm o objetivo de substituir o texto original, pelo contrário, sem o conteúdo audiovisual original, as legendas perdem seu propósito de existir. “(...) as modalidades de tradução que empregam legendas são denominadas *diagonais* por envolverem a transformação de um original em código oral para um produto produzido em código escrito.” (CARVALHO, 2005, p. 99).

Uma particularidade que deve ser entendida é a que o original não é apenas o código oral, as imagens, os gestos... também fazem parte do material como um todo. As legendas

quando inseridas passam a fazer parte desse material também e é por essa razão que o que é dito por meio de um gesto ou de uma imagem pode ser suprimido da legenda. Alain M. Mouzat (1995), autor da primeira tese sobre legendagem no Brasil, diz que “a fala é uma redundância da imagem”, portanto, “(...) aquilo que está explicitamente informado numa imagem, num gesto, numa ilustração, não precisa ser prioritariamente repetido nas legendas.” (CARVALHO, 2005, p. 99).

Dependendo do conteúdo do material analisado, a redução e omissão aplicadas às legendas serão diferentes; ex.: quanto mais estereotipado for o conteúdo do material narrativo e mais conhecidos forem os diálogos, mais redundante a palavra será em relação à imagem, isso porque os diálogos são suplementares à sequência visual. Já quando se busca fugir dos estereótipos através de uma história centrada na construção do personagem, – o que é o caso do filme *Un cuento chino* do qual nos propomos a analisar as legendas – as imagens serão mais acessórias em detrimento do texto, priorizado. De modo geral, a prioridade dada ao texto oral, às imagens, aos sons é diferente para cada tipo de material com o que se está trabalhando.

A autora cita Mahomed Bamba (1997) em relação a sua visão da legendagem, que enriquece a ideia de legendagem como tradução diagonal, apesar de ele não utilizar essa nomenclatura:

Com base na nomenclatura de Jakobson (1969), o autor identifica na legendagem um caso de tradução interlingual – de uma língua para outra – complementado por duas formas de *tradução intersemiótica*, uma referente ao código e outra referente à reformulação do código oral através do código escrito e outra referente à relação entre informações transmitidas por signos verbais e por signos não verbais (CARVALHO, 2005, p. 100).

Dessa forma, texto oral e texto escrito se justapõem, formando uma espécie de simbiose. A legendagem seria a “tradução ideal” para Bamba, porque há essa complementação da entonação, da expressão, dos gestos originais etc. com o texto escrito da legenda. Não há, portanto, perda no que diz respeito à dificuldade de reprodução desses gestos na fala, já que há acesso ao texto original, que ali está para “surpreender as deturpações e perdas de sentido que podem provocar essas duas formas de operação de reformulação.” (CARVALHO, p.p. 100-101).

2. NORMAS PARA ELABORAÇÃO DE LEGENDAS

De acordo com o meio em que o material será divulgado (TV, Cinema etc.), há algumas normas que são padrão na confecção das legendas no que diz respeito à forma. São elas:

- Tamanho da fonte: o tamanho da fonte está relacionado ao meio em que o material será reproduzido. Também é o que determinará a quantidade de caracteres em cada linha da legenda.
- Cor, contorno e sombreamento da fonte utilizada: a cor, o contorno e o sombreamento da legenda devem estar de acordo com o fundo de tela em que a legenda será exibida. No caso do filme *Un Cuento Chino*, por tratar-se de um filme de ambiente escuro, optou-se por legendas brancas com sombreamento escuro para reforçar o destaque para o texto.
- Alinhamento: a legenda pode adquirir três aspectos no que diz respeito ao alinhamento, a escolha de um e não de outro dependerá do contratante do profissional da tradução. A legenda pode aparecer centralizada (para que o espectador mantenha a visão mais próxima ao centro da tela); alinhada à esquerda (para automatizar o processo, habituando o espectador ao mesmo ponto inicial de leitura); há também uma forma intermediária, que centraliza a fala de uma única pessoa e alinha à esquerda, iniciando por travessão, as falas de mais de uma pessoa.

No caso de *Um Cuento Chino* pode ser percebida a utilização de um alinhamento intermediário das legendas.

Esse formato intermediário trata-se da utilização da legenda centralizada. No caso das falas dos personagens (quando há a fala de mais de um personagem) essas falas vêm marcadas por travessão, apesar de continuarem centralizadas.

- Altura da legenda (no caso de apenas uma linha de legenda): na linha superior (quando a intenção é fazer o espectador voltar sempre à mesma altura para a leitura, acelerando o início do processo) ou na linha inferior (para se deixar maior porção da tela livre de interferência visual).

No filme analisado, a opção feita foi a de manter maior parte da tela livre de influência visual.

- Intervalo entre legendas: no caso de legendas consecutivas, o intervalo entre uma legenda e outra pode variar de acordo com o programa utilizado para legendagem, desde nenhum intervalo a um intervalo de quatro quadros.
- Tempo de duração da legenda: a permanência da legenda na tela geralmente dura o mínimo de um segundo e o máximo de seis segundos.
- Sincronia de entrada e saída: geralmente, esse aspecto cabe ao tradutor decidir o *timing*. Assim, há profissionais que preferem colocar a legenda frações de segundo depois do início da fala (para o espectador ter tempo de perceber que a fala foi iniciada e dirigir o

olhar à legenda), ou outros que preferem o contrário (para o espectador perceber o surgimento da legenda e iniciar a leitura no momento em que a fala for iniciada). A saída da legenda ocorre geralmente no máximo 1 segundo após o término da fala (no caso de não haver uma fala imediatamente subsequente).

- *Spotting* interno: esse aspecto diz respeito à forma como a legenda é organizada internamente, em ocasião de haver uma mesma fala que se prolongue por várias legendas. Nesse caso, procura-se manter legendas que correspondam a um período ou oração completos e no caso do prolongamento das legendas, os sintagmas de ordem mais alta devem ser mantidos para que haja ideia coerente em cada legenda. Outra questão que diz respeito ao *spotting* interno é a forma geométrica como duas legendas aparecerão (no caso da existência de duas legendas na tela). No que diz respeito a essa questão, as legendas podem ser postas com tamanhos semelhantes ou estruturas sintáticas semelhantes.

3. ESTRUTURAS SINTÁTICAS E SIMPLIFICAÇÕES MAIS UTILIZADAS

Algumas estruturas sintáticas e simplificações são comuns na prática da legendagem:

- Componentes sintáticos em ordem direta.
- Orações coordenadas em lugar de subordinadas.
- Construções ativas ao invés de passivas.
- Construções positivas ao invés de negativas.
- Verbos simples ao invés de compostos.
- Elipses ao invés de repetição de verbos ou sujeitos.
- Interrogações ao invés de perguntas indiretas.
- Imperativo em lugar de solicitações indiretas.

4. O QUE GERALMENTE É OMITIDO

Em caso de omissões, procura-se manter a ideia principal do contexto. Os componentes mais redundantes são dispensados, tais como:

- Vocativos (quando os nomes dos envolvidos no diálogo são conhecidos).
- Pronomes demonstrativos (quando o objeto está explícito).

- Hesitações, gaguejos, vícios de linguagem e autocorreções na enunciação (quando não considerados relevantes).
- Falas em 2º plano (pouco audíveis ou irrelevantes para o texto principal).
- Onomatopeias.
- Respostas sucintas e formalmente semelhantes à língua da tradução (“sim”, “não” etc.).
- Construções redundantes ou desnecessariamente longas.

5. REFERÊNCIAS CULTURAIS E GEOGRÁFICAS

Diante dessas referências, há algumas estratégias para reproduzi-las nas legendas.

- Manutenção da referência na cultura de origem;
- Transferência para referência semelhante na cultura de chegada;
- Neutralização ou generalização;
- Explicação;
- Omissão.

No caso do título do filme analisado, optou-se pela tradução do título e explicação do mesmo. Assim, o título aparece na tela como “Un Cuento Chino” traduzido como “Um Conto Chinês”, mas abaixo da legenda, entre parênteses, vem a explicação: “Histórias de pescador ou para boi dormir”, que seria o real significado dessa expressão em espanhol argentino.

6. CARÁTER EDUCATIVO DA LEGENDA

Essas adaptações e simplificações necessárias à legendagem – já explicitadas anteriormente por meio das observações de Alfaro – devem ser feitas com a ciência de que para algumas pessoas, o texto das legendas é a única leitura diária e, dessa forma, isso confere às legendas certo caráter educativo; portanto,

Deve-se encontrar, sempre, um equilíbrio entre a manutenção do coloquialismo por vezes exigido pelo material a ser traduzido e a competência discursiva do texto, tarefa a que os estudiosos da legendagem exaustivamente se dedicam e que vem garantindo melhor produto final aos espectadores, merecedores da qualidade buscada com todo o processo (TEIXEIRA, 2002).

7. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

Propusemo-nos a analisar a legenda na variedade do Português Brasileiro (PB) atribuída ao longa-metragem argentino *Un cuento chino* (2011), levando em consideração as adaptações feitas em prol da adequação, a qual concluímos que se respalda em questões linguístico-estruturais, linguístico-usuais, pragmático-culturais e em critérios próprios à prática da tradução audiovisual, tais como espaço e limite de caracteres – consoantes aos princípios de síntese, sincronização e clareza, apontados por Duro (2001).

Diante dos muitos percursos que se poderia conduzir tal análise, delimitou-se lançar olhar mais atentamente às estruturas sintáticas de topicalização (TOP) e deslocamento à esquerda (DE), nas relações de presença/ausência e de contraste/ equivalência, entre o áudio em Espanhol Argentino (EA) e a legenda em Português Brasileiro (PB) – de acordo com o exposto por Dib e Pinheiro-Correa (2014).

Para tanto, vale esclarecer o que se tem aqui por topicalização (TOP) e deslocamento à esquerda (DE). Reconhecem-se ambos como processos relacionados à retomada de referentes/elementos outrora expostos no texto/disco, o que cessa por assegurar a coesão textual/discursiva deste. No entanto, tais processos se diferenciam no que diz respeito à maneira como essa retomada se dá. Confiramos as palavras e os exemplos de Dib e Pinheiro Correa (2014), que expõem a referida distinção. Segundo estes, “as topicalizações são identificadas como aquelas que ocorrem sem retomada do componente inicial através de um termo anafórico”, como em (1); enquanto os “deslocamentos à esquerda se caracterizam fundamentalmente pela retomada do referente em posição inicial por um elemento anafórico, que pode ser o mesmo SN, outro SN ou um pronome, entre outros elementos”, como em (2).

(1) TOP: “Feijão, eu não gosto”.

(2) DE: “Os livros, eles estão em cima da mesa”.

(DIB; PINHEIRO-CORREA, 2014 *apud* PONTES, 1987 – Adaptado)

Assim, por meio da observância da passagem do áudio em EA para a legenda em PB, provocam-se questionamentos com a finalidade de saber se haveria semelhança ou divergência nessas retomadas, qual desses processos (TOP ou DE) seria predominante e quais as motivações para tais respostas. Questionamentos estes avizinhados, portanto, à bibliografia consultada acerca do assunto; isto é, sob a luz de conceitos técnicos da prática de legendagem.

Num geral, na busca de respostas aos questionamentos supraexpostos, terão espaço e objetivar-se-ão, com este trabalho:

1. Elucidar conceitos técnicos da prática da tradução audiovisual que norteiam e cessam por justificar as adaptações feitas durante a confecção de legendas.
2. Analisar as relações estabelecidas entre conteúdo audiovisual e legenda, sinalizando a contribuição desse conteúdo original para a decisão do que será exposto ou suprimido nas legendas – considerando, para isso, as teorizações sobre topicalização e deslocamento à esquerda.
3. Estabelecer diálogo com a literatura sobre práticas de legendagem, a fim de revisar o que tenha sido escrito, buscando ratificar e/ou retificar, corroborar e/ou refutar hipóteses e demais informações apresentadas.
4. Levar em consideração aspectos culturais contributivos para as adaptações diante de situações “intraduzíveis” para outro idioma.
5. Aferir a aceitação (de maneira quantitativa e qualitativa), por parte de estudantes brasileiros de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) em nível intermediário, acerca da legendagem em português do filme em questão – através de metodologia pré-definida.

Sem embargo, ainda antes de se discutirem os processos de retomadas (por TOP e DE), cabe explanar uma observação feita ao título dado ao filme na variedade do PB (“Um conto chinês”), que revela um aspecto próprio à legendagem abordado na bibliografia consultada. Trata-se da utilização da legenda como estratégia para “explicação”, a fim de dar conta de referências culturais, para que estas não se percam. Ou seja, diz respeito à colocação de uma legenda com o fim de explicar o verdadeiro sentido que determinado(s) termo(s) possui(em) no original.

Em específico, o título “Um conto chinês”, dado à versão brasileira do longa-metragem, é resultado de uma tradução literal (vulgo “ao pé da letra”). Tanto que, categoricamente, nota-se a substituição respectiva dos termos. O artigo indefinido “*un*” é substituído pelo artigo indefinido “*um*”, o substantivo “*cuento*” pelo substantivo “*conto*” e o adjetivo “*chino*” pelo adjetivo “*chinês*”. No entanto, tal tradução resultou numa perda semântica, uma vez que o título original (“*Un cuento chino*”) não aporta tão somente o mesmo significado que sua equivalência em PB; é senão que uma expressão idiomática que, no PB, semanticamente coincidiria com

“história de pescador”, “história para boi dormir” ou ainda com “história da Carochinha”. Isto é, uma história contada com “supostas inverdades”.

Inclusive, no próprio dicionário da Real Academia Española (RAE) essa expressão pode ser encontrada dentre as entradas que este apresenta para o vocábulo “*cuento*”. A referida expressão entra como complementação a tal vocábulo (formando, assim, “*cuento chino*”), aparecendo desta forma: ~ chino², e sua definição é dada por remissão ao vocábulo “*embuste*”, que por sua vez é definido como “*mentira disfrazada con artificio*” [mentira disfarçada com artifício], segundo o mesmo dicionário. E é justamente o que se pode apreender durante o longa, no qual o protagonista argentino Roberto (interpretado por Ricard Darín) afirma “coletar histórias fantásticas, absurdas”, ou seja, “inacreditáveis”.

Assim, essa informação prévia que se é dada pelo título se perderia ao espectador brasileiro quando em contato com a intitulação “Um conto chinês”, como fora atribuída. Pode-se dizer, por sua vez, que ao espectador argentino essa informação é garantida, por compreender que se trata (ou deduzir que possa se tratar) de uma expressão idiomática. Portanto, para suprir essa “lacuna semântica” no PB, ao início do filme, emprega-se a legenda como estratégia de explicação, aparecendo concomitantemente a “Um conto chinês” as respectivas equivalências brasileiras “história de pescador” e “história para boi dormir”.

Após exposto isso, durante análise prévia feita a partir do trailer e de fragmentos do referido filme, observou-se alguns aspectos já explanados na literatura disponível como referência bibliográfica, tais como a TOP e o DE na passagem do áudio, em EA, para o gênero escrito legenda, em PB. Apreendeu-se, então, que a principal disparidade existente dizia respeito às estruturas sintáticas de DE, que são perdidas, muitas vezes, nesta passagem. Conforme a bibliografia analisada, isso ocorre devido à necessidade de simplificação das legendas. Ou seja, utiliza-se na legenda um texto com estrutura padrão (SVO)³ para que não haja grande exigência cognitiva dos espectadores.

Assim, também, como devido à necessidade de aproximação e naturalização das legendas – uma vez que no PB esses deslocamentos são menos recorrentes – ficando muitas vezes subentendido aquilo que poderia ser retomado; inclusive tornando-se redundante, caso se apresente na legenda. Vislumbrou-se, então, abordar essas questões referentes aos processos de retomadas, paralelos a outros aspectos aqui (re)pensados (que influenciam ou podem influenciar em tais processos, como a questão pragmático-cultural), sobretudo buscando avaliar a aceitação de aprendizes em nível intermediário de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) sobre as legendas em PB correspondentes ao áudio original em EA.

Pensou-se nessa avaliação porque os espectadores brasileiros que conhecem a língua de partida de um filme estrangeiro (neste caso, o espanhol, em sua variedade argentina) costumam lançar julgamentos às legendas atribuídas, sem conhecer, geralmente, os aspectos teóricos próprios à prática da legendagem que estão por detrás, como o fato de que as legendas não têm o propósito de ser “cópias *ipsis litteris*” dos áudios.

Consideraram-se como aprendizes intermediários de E/LE alunos do curso de Letras – Português/Espanhol, do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ, do sexto ao oitavo períodos (eventuais tradutores e consequentes espectadores), supostamente aptos a realizarem tal tarefa, uma vez que cumpriram as disciplinas de língua espanhola. Com isso, levou-se a cabo uma metodologia calcada nas etapas elencadas em:

1. Percepção: assistir ao trailer original, na variedade do EA, sem legenda – quantas vezes for necessário para desempenhar o item 2 (Produção).
2. Produção: paralelo ao item 1 (Percepção), propor uma legenda na variedade do PB, de acordo com o áudio original do trailer.
3. Exposição: expor a legenda original em PB atribuída ao filme.
4. Avaliação: comparar a legenda produzida com a legenda original, avaliando, quantitativa e qualitativamente, a fim de verificar a aceitação ou não-aceitação por parte do estudante de E/LE.

No que tange à avaliação, supôs-se que a tendência deste aluno de Letras – Português/Espanhol seria a de sair em defesa da sua sugestão de legenda, atribuindo, quantitativa e qualitativamente, maior nota/conceito a seu produto (conforme tarefa proposta na metodologia). Se este, o eventual tradutor, se aferrar mais aos elementos gramaticais empregados, buscará substituí-los por seus equivalentes (preenchendo todos os campos e, provavelmente, indo contra o princípio de síntese apontado por Duro (2001)) como, por exemplo, fazendo deslocamentos à esquerda para retomada, que são, inclusive, menos recorrentes em Português.

Por outro lado, se o mesmo buscar o caminho da adequação (consoante ao uso real que os falantes fazem da língua), aproximando suas propostas de legenda às construções sintáticas permeadas pelo pragmatismo, atenderá melhor ao princípio de síntese, fazendo com que os espectadores aceitem-na com maior naturalidade. Isto é, fazendo adaptações no texto original, versando-o, e não o traduzindo palavra por palavra. Exemplos são as estruturas topicalizadas. Conforme Mayoral Ascencio (1999), "a expressão linguística de significados potencialmente

similares pode variar, dependendo das estratégias diferentes que dão lugar a segmentos textuais distintos". (MAYORAL, *apud* LERNA SANCHÍS, 2012, p.72).

Com isso, após a aplicação da metodologia proposta aos brasileiros aprendizes de E/LE, obteve-se o seguinte *corpus* analisável e chegou-se às seguintes considerações.⁴

Fragmento 1 (A)

Transcrição do áudio: [¡A ver! La caja dice trescientos cincuenta tornillos “Phillips”, industria argentina.] // ¡Por supuesto que los cuento! ¿Cómo no los voy a contar? Dice trescientos cincuenta la caja.

Legenda original: Claro que conto! Como não iria? / Na caixa diz 350!

Na legenda original em PB, não há a retomada do elemento (“*tornillos Phillips*” [“parafusos Phillips”]) a partir de um termo anafórico, o que se caracterizaria como TOP. Já no áudio em EA, nota-se que a retomada é feita pelo processo de DE com o emprego de “*los*”.

Se se toma isoladamente tal legenda, poder-se-ia lançar interrogativas como “conta o quê?” (para “Claro que conto!”) e “não iria o quê?” ou “não iria aonde?” (para “Como não iria?”). Porém, como está ancorada em um contexto e em um conteúdo visual, recupera-se o que linguisticamente não foi explicitado. Houve e há, assim, certa dispensa à retomada do termo.

Em suma, isso ratifica o que já fora apresentado nas bibliografias consultadas e corrobora as hipóteses supracitadas deste trabalho.

Legendas sugeridas (pelos eventuais tradutores):

(6.a): Claro que contei. Como não ia contar? Diz 350 na caixa. (TOP) (TOP)

(7.a): Por suposição (?) e trezentos e cinquenta na casa. (Truncada)

(8.a): É claro que não conto. Como não vou contar diz 350 na caixa. (Truncada)

(8.b): Claro que eu contei, como não vou contar, diz 350 a caixa. (TOP) (TOP)

(8.c): Claro que os conto, como não vou contar, a caixa disse 350. (DE) (TOP)

(8.d): Claro que os conto, como não iria contar? na caixa diz 350. (DE) (TOP)

Como se verifica nas legendas que os brasileiros aprendizes de E/LE atribuiriam a tal áudio, a tendência permanece sendo a retomada por TOP, isto é, sem o emprego de termos anafóricos. Nas sugestões de legenda dos informantes 8.c e 8d, no entanto, observa-se que estes lançaram mão da recuperação do referente através de DE. Ainda assim, essa retomada se dá, na

legenda criada por ambos, uma única vez, enquanto no áudio de referência (em EA) se dá duas vezes. Nesta segunda vez, já optam pelo processo de TOP.

Fragmento 1 (B)

Transcrição do áudio: [Escúchame una cosa. Puede decir a tu jefe que me enhés las pelotas, que si no me repones lo que me faltas,] no le compro nunca más.

Legenda original: nunca mais compro dele!

Aqui, já se observa que há recuperação do referente por DE. De fato, é um movimento para a esquerda que se faz para resgatar o referente, que neste caso é “*tu jefe*” [teu chefe]. Em espanhol, tal retomada ocorre através do pronome átono “*le*”, enquanto em português é pela forma pronominal contraída “dele”.

Legendas sugeridas:

- (6.a): eu não compro com vocês nunca mais. (DE)
- (7.a): não lhe compro nunca mais. (DE)
- (8.a): não compro nunca mais. (TOP)
- (8.b): não compro com ele nunca mais. (DE)
- (8.c): não compro nunca mais. (TOP)
- (8.d): não comprarei nunca mais. (TOP)

Como se nota, sugeriram-se na mesma proporção os processos de retomada para tal trecho. Mas vale destacar que, ainda que o áudio e a legenda original o realizassem por DE, dentre as sugestões, deu-se também por TOP.

Fragmento 2

Transcrição do áudio: [Tiene un tatuaje en el brazo con la dirección de acá. A ver...]
¿Lo ve?

Legenda original: Está vendo?

Legendas sugeridas:

- (6.a): Vê? (TOP)
- (7.a): Vê? (TOP)
- (8.a): Vê? (TOP)
- (8.b): Está vendo? (TOP)

- (8.c): Está vendo? (TOP)
- (8.d): Está vendo? (TOP)

Outra vez, verifica-se que predomina a topicalização, que é, de fato, mais próprio à variedade brasileira da língua portuguesa, seja ela em sua modalidade oral ou escrita.

No fragmento seguinte, além da observação que se pode ser feita ao processo sintático de retomada, nota-se a ocorrência de uma pontual disparidade entre o áudio (em EA) e a legenda (em PB), resultada pela alteração da forma verbal empregada, que é “reparada” nas legendas sugeridas.

Fragmento 3

Transcrição do áudio: ¡Tomátelas! [No me escuchaste, pelotudo?] ¡Tomátelas! [Estoy harto de los estúpidos como vos que sólo sirven para cagarme la vida.] ¡Tomátelas! [¡Pelotudo de mierda!]

Legenda original: Pode pegar! [...] Pode pegar! [...] Pode pegar!

Legendas sugeridas:

- (6.a): Leva [...] Leva [...] Leva. (TOP) (TOP) (TOP)
- (7.a): Toma [...] Toma [...] Toma. (TOP) (TOP) (TOP)
- (8.a): Tome-as [...] (?) [...] Tome-as. (DE) (Truncada) (DE)
- (8.b): Toma isso [...] Toma isso [...] Toma isso. (DE) (DE) (DE)
- (8.c): Engula elas [...] Engula elas [...] Engula elas. (DE) (DE) (DE)
- (8.d): Engula-as! [...] Engula-as [...] Engula-as. (DE) (DE) (DE)

Fato é que “*tomátelas*” é uma forma verbal imperativa (modo que, essencialmente, denota ordem, pedido), e que, ao ser substituída pela forma perifrásica “pode pegar” (no modo indicativo), pode perder tal expressividade. Tanto que os informantes (aprendizes de E/LE e eventuais tradutores) 7.a e 8.a se atentaram a tal alteração e atribuíram, no momento da avaliação, conceito 2 (Regular) à tradução “pode pegar”.

Ademais, no que diz respeito à avaliação que fizeram os informantes, ao comparar suas produções às legendas originais, percebe-se que atribuíram conceitos inferiores, (1) e (2) – indicadores, respectivamente, de “insuficiente” e “regular” –, àquelas legendas que mais destoavam do referencial acústico (o áudio em EA). Estas avaliações, entretanto, levaram mais em conta questões léxico-vocabulares que sintático-gramaticais. Ou seja, para eles, geraram

maior estranheza (ou simplesmente só foram percebidas) as mudanças de palavras e expressões, e passaram quase que por despercebidas, por exemplo, os elementos de retomada em DE (presentes no áudio da língua de partida). Isso é possível observar abaixo, nos fragmentos 4 e 5.

Fragmento 4

Transcrição do áudio: ¿A mí qué carajo me importa [que la máquina a veces suelte de menos y otras veces suelte de más?]

Legenda original: E eu com isso...

Legendas sugeridas:

- (6.a) Pra mim não importa porra nenhuma. (2) (R)
- (7.a) A mim que pouco me importa. (2) (R)
- (8.a) E a mim que (#) me importa. (2) (R)
- (8.b) Que me importa isso?!!! (3) (B)
- (8.c) Não me importa (#) nenhuma. (4) (MB)
- (8.d) Para mim, que droga importa. (3) (B)

Avaliação:

Média: 2,6 (Regular/Bom)

Notavelmente, perdeu-se, na legenda em PB, a agressividade que continha o áudio. Eis, então, a razão para a atribuição de conceitos baixos.

Fragmento 5

Transcrição do áudio: Eso lo sé.

Legenda original: Tá bom...

Legendas sugeridas:

- (6.a) Isso eu entendi. (2) (R)
- (7.a) Isso eu não sei. (Truncada)
- (8.a) Isso eu sei. (2) (R)
- (8.b) Isso eu sei. (3) (B)
- (8.c) Isso eu sei. (1) (I)
- (8.d) Isso já sei. (4) (MB)

Avaliação:

Média: 2,4 (Regular/Bom)

CONCLUSÃO

Em síntese do que se expôs até aqui, conclui-se que na passagem do EA para o PB a tendência é que haja predominância de TOP, em detrimento ao DE, e que o conteúdo visual tende a complementar a mensagem, dispensando, assim, a retomada através do DE. Por último, observou-se também que na avaliação considerou-se, quase que exclusivamente, as mudanças lexicais em detrimento das mudanças gramaticais (como o DE e a TOP), uma vez que aquelas ficam mais evidentes que essas.

Referências

CARVALHO, C. A. A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor, 2005. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIB, A. V. Funções informativas do espanhol na legendagem em português de filmes argentinos: explorando questões sintático-semânticas, 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

DIB, A. V.; PINHEIRO-CORREA, P. A função pragmática Tópico na legendagem brasileira de um filme argentino em um estudo de corpus paralelo. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/27952/15807>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

TEIXEIRA, L. Tradução para legendagem: considerações. Disponível em: <<http://www.abrates.com.br/abreartigo.asp?onde=TRADU%C7%C3O%20PARA%20LEGENDAGEM%20CONSIDERA%C7%D5ES.abr>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ABSTRACT: This work does an analyse of the Brazilian Portuguese subtitles of a movie with original audio in Argentine Spanish: “*Un Cuento Chino*”, considering the adaptations and its acceptation of the public. The theories that this work is based are the theories that are exposed in works of Carvalho (2005), Dib; Pinheiro (2014) and Teixeira (2002). At the end, there is the application of these theories considering the posture took by Spanish students when they are in position of translators.

KEY-WORDS: Translation; Subtitling.

Notas do capítulo

¹ Nesse caso, não é considerado o caso dos livros bilíngues – em ascensão no mercado atualmente – nos quais coexistem texto original e versão traduzida.

² Utiliza-se (~) para indicar que ali se põe o vocábulo consultado.

³ Sujeito + verbo + objeto; paradigma de construção sintática designado ordem direta das orações.

⁴Cabe a observação de que foram selecionados para análise tão somente os trechos que estão fora dos colchetes. Mantiveram-se os trechos internos aos colchetes para assegurar o contexto e explicitar o referente.

**O ensino de segmentos e suprassegmentos em ELE:
educação básica e superior**

Maristela da Silva Pinto*
Natacha Dionisio de Souza**

RESUMO: Este trabalho consiste em uma análise acústica de vocábulos com os fonemas /s/ e /θ/ e de enunciados interrogativos totais neutros produzidos por aprendizes de ELE, da Educação Básica e da Educação Superior, após serem expostos a uma proposta didático-metodológica de ensino dos segmentos e da entoação e tem como objetivo apresentar e comparar os resultados desta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Produção oral; Ensino-aprendizagem de ELE; Proposta metodológica; metacognição

INTRODUÇÃO

Segundo Gil (2007), na própria história do ensino de línguas estrangeiras, a importância que foi dada à pronúncia variou enormemente. No método de gramática e tradução, a pronúncia não tinha a mínima relevância, já no método audiolingual, a pronúncia passou a ocupar o papel principal, tendo como foco o nativismo. Depois desse método, a pronúncia passou por um período de esquecimento. Mas, a partir dos anos 90, a pronúncia recuperou relativamente sua importância com a implementação do enfoque comunicativo. No entanto, neste enfoque, o sotaque nativo não era mais o foco e sim a inteligibilidade comunicativa.

Nesse sentido, é relevante destacar que, para que haja inteligibilidade, conhecimentos fonéticos e fonológicos, tanto no âmbito dos segmentos quanto da prosódia, são indispensáveis para que não ocorram problemas na comunicação, uma vez que uma entoação equivocada pode trazer mal-entendidos comunicativos, como por exemplo, o falante perguntar algo e ouvinte não o contestar, pois a entoação utilizada não é a esperada para uma pergunta.

Evidentemente, não se espera que um professor de línguas estrangeiras exija que seus alunos adquiram e usem todos os princípios teóricos de fonética e fonologia, segmental ou prosódica, no entanto, segundo Abercrombie (1956), é fundamental que o professor, que não precisa ser especialista em fonética ou fonologia, conheça o funcionamento dos órgãos articulatórios e os contornos entonativos da língua que está ensinando, pois assim poderá compreender, diagnosticar e “corregir” a pronúncia de seus alunos. Além disso, é indispensável

* Professora Doutora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

** Mestranda do Programa de Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

que esse professor tenha saiba adaptar todo este conhecimento a tarefas práticas que atendam as necessidades comunicativas reais de seus alunos.

A partir dessa afirmação de Abercrombie, nos dedicamos a elaborar e aplicar atividades de compreensão e produção oral a alunos de ELE da Educação Básica, de uma escola pública de Nova Iguaçu e da Educação Superior, licenciandos de Letras da UFRRJ/IM.

Nosso estudo está organizado da seguinte forma: Na seção 1, discutimos o secundarismo das habilidades compreensão e produção oral nas aulas de ELE; na seção 2, apresentamos nossa proposta didático-metodológica, na seção 3, elencamos a metodologia utilizada em nosso estudo; na seção 4, os resultados alcançados com esse estudo e, por fim, nossa conclusão.

1. AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE ELE

Ainda que os PCNs (1998) vejam a língua estrangeira como prática social, ou seja, como um fenômeno de interação social, uma atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados, que esta possibilita o contato com outras culturas e com modos diferentes de ver e interpretar a realidade, este documento evidencia, paradoxalmente, em muitas passagens, que as aulas de língua estrangeira devam trabalhar quase que exclusivamente a compreensão leitora em detrimento das demais habilidades.

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (PCN, 1998 p.54).

Olivé (2004) aponta que os manuais de ensino ou não tratam a produção oral, mais especificamente a pronúncia, ou o tratam de forma secundária, além de não atrelá-la a compreensão oral. Além, disso, o autor afirma também que os professores não o fazem porque não dispõe desse conhecimento.

No entanto, segundo Abercrombie (1956), “desde um ponto de vista prático, não é possível ensinar nenhuma língua estrangeira a nenhum aluno, sejam quais sejam os objetivos e o método, sem dedicar uma certa atenção a pronúncia.”

Marcuschi (2008) também critica a evidente atenção que se é dada à compreensão em detrimento da produção e a pouca atenção que se é dada aos gêneros orais, se comparada aos gêneros escritos, nos livros didáticos.

No entanto, contraditoriamente, o próprio PCNs reconhece que para que haja interação social, é indispensável que o aluno se desenvolva em processos que utilizem tanto as habilidades escritas quanto as orais. Por conta disso, nos dedicamos a elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem que se preocupa com a pronúncia.

2. NOSSA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DO ENSINO DE FONEMAS E DA ENTOAÇÃO

Em estudos voltados para o inglês, Bradford (1992) sinaliza possíveis problemas no ensino-aprendizagem da entoação e na elaboração de materiais com este fim, a saber: (i) é um aspecto da linguagem que não é usualmente levado ao nível da consciência, (ii) é efêmera e portanto inherentemente difícil de analisar, (iii) é um aspecto oral de difícil representação em uma página impressa de forma acessível para os aprendizes. A partir da identificação dessas dificuldades, a autora, propõe, em seu livro, uma estruturação baseada na “sensibilização”, conscientizando o aprendiz do valor comunicativo da entoação; “explanação”, explicação do valor comunicativo da entoação a partir dos contornos; “imitação”, repetição de modelos, sendo a frequência desta definida pelo aprendiz; “atividades práticas”, voltadas para o reconhecimento, discriminação e produção e “atividade de comunicação”, produção a partir da interação entre os aprendizes. Cabe dizer que cada situação interacional proposta propicia o uso do conteúdo explorado, no caso, proeminência, tom e chave/parâmetros.

Pensando nesses problemas já comprovados para o inglês e na transferência prosódica constatada para o E/LE, por Pinto (2009), nos debruçamos na confecção de uma atividade de compreensão e produção oral, pautada em nossa proposta didático-metodológica de ensino de fonemas da Língua Espanhola e de sua entoação, a qual se baseia em processos metacognitivos (Flavell, 1974; Gombert, 1992) e que cumpre cinco etapas: 1- *conscientização por parte do aprendiz* da transferência de sua Língua Materna (LM) para a Língua Estrangeira Alvo (LEA); 2- *descrição*, através da sistematização de fenômenos segmentais e prosódicos; 3-*percepção*,

através do uso de atividades baseadas na palavra, na frase e no texto; 4-*repetição mimética*, através da repetição exaustiva de enunciados específicos; 5- *produção calcada na atenção*, através da leitura em voz alta de enunciados.

Vale dizer que nossa proposta didático-metodológica inicia-se na tomada de consciência por parte do aprendiz, pois acreditamos que quando este toma consciência do que está produzindo de maneira não esperada, se torna sujeito da aprendizagem e é capaz de modificar essa produção. Em seguida, inserimos a descrição, pois constatamos em pesquisas anteriores que sem essa descrição/sistematização/concretude dos sons e contornos entonativos, o aprendiz não é capaz de produzir conforme o esperado na língua alvo. O terceiro passo é a percepção, pois, segundo Olivé (2004), é indispensável que o aluno aprenda a *perceber*, auditivamente, como se realizam os sons e a prosódia para que possa, efetivamente, produzir. Após tomar consciência de sua produção, de visualizar como deveria estar produzindo, de perceber o som e a curva melódica, passamos ao quarto passo que consiste na repetição mimética, pois, segundo Álvarez (2000), a prática leva a perfeição. Ainda que se referisse à escrita, acreditamos que essa afirmação é válida também para a oralidade. E, finalmente, a produção calcada na atenção. Essa produção advém do modelo de Levelt (1989), o qual afirma que a produção oral requer pelo menos três estágios: 1) conceitualização (planejamento da mensagem); 2) formulação (codificação formal da mensagem, abrangendo léxico, gramática e fonologia); e 3) articulação (concretização da fala). No caso da LM, o primeiro estágio requer atenção, já os demais são automatizados. Por outro lado, no caso da LE, segundo Fortkamp (2008), a demanda atencional se estende aos três estágios.

Acreditamos na eficácia de nossa proposta didático-metodológica, visto que já encontramos resultados robustos ao longo de pesquisas anteriores e por pesquisas pautadas na teoria metacognitiva indicarem que quando os alunos controlam a aprendizagem têm mais sucesso nesse processo (PCNs, 1998 p.33).

3. METODOLIGA

A partir da discussão e reflexão acerca de nossa proposta didático-metodológica, nos dedicamos à confecção de uma atividade de compreensão e produção oral, pautada nesta proposta metodológica a fim de ensinarmos a produção de fonemas específicos da Língua Espanhola e de sua entoação.

Vale destacar que utilizamos para esta atividade textos com temáticas que focassem na formação cidadã do aluno, que o vissem como um ser crítico, que fossem autênticos, de diferentes gêneros, que contemplassem as variedades do espanhol e que as questões propostas levassem o aluno a interagir como se estivesse em situações comunicativas reais de uso.

Após a feitura desta atividade de compreensão e produção oral, a aplicamos a 12 alunos de ELE, do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do município de Nova Iguaçu e a 2 licenciandas do Ensino Superior, da UFRRJ, campus Nova Iguaçu/IM.

Uma vez feita e aplicada a atividade, contamos com um corpus de 16 enunciados a serem analisados. Desses 16, 8 foram para o estudo da parte segmental e 8 para a parte suprasegmental/prosódica.

Para a análise dos enunciados, lançamos mão do programa computacional PRAATO (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

A relevância desse estudo se dá pela transferência da LM para a LEA realizada pelos aprendizes, conforme já comprovado por Lado (1957), Flege (2002), Akerberg (2002) y Pinto (2009), pelos problemas na comunicação gerados pelo uso inadequado de fonemas e contornos entonativos na LEA e para verificarmos se nossa proposta didático-metodológica é eficaz para quaisquer níveis de ensino, ou seja, seja Educação Básica ou Educação Superior.

4. RESULTADOS

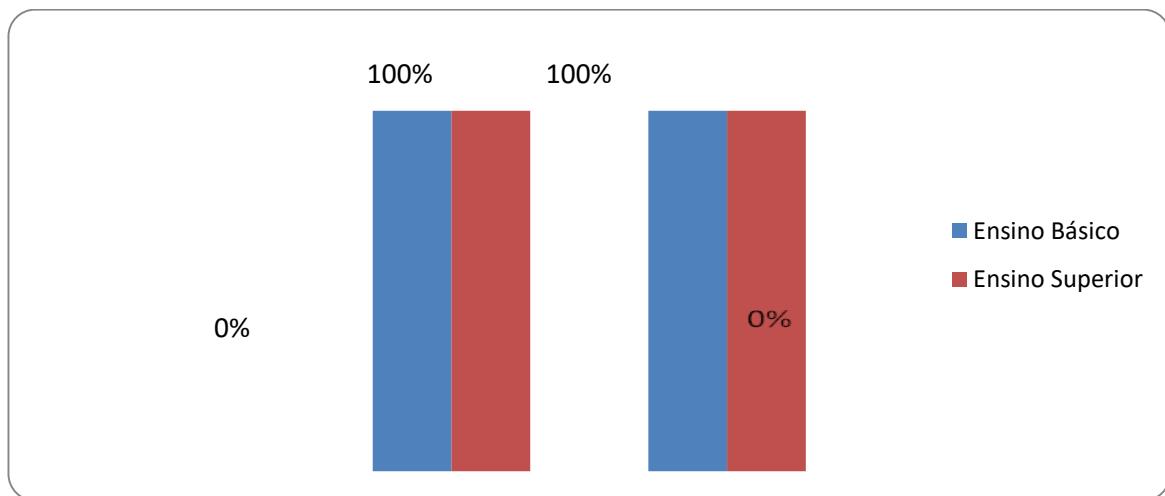
Esta seção está subdividida em duas partes: 4.1- Análise das atividades segmentais e 4.2- Análise das atividades suprasegmentais.

4.1 Análise das atividades segmentais

A questão da atividade que focava nos segmentos, se dedicou à análise da realização dos fonemas /s/ e /θ/ por parte dos aprendizes. Para tal, apresentamos textos autênticos das variedades de Castela e de La Plata, pois segundo Moreno Fernandez (2000), em Castela, Espanha, os falantes são distinguidores, ou seja, produzem o fonema alveolar e o fonema interdental quando distinguem significados como em (casa /'kasa/ e caza /'kaθa/) e nas outras áreas da Espanha (Ilhas Canárias e Andaluzia) e toda América (Caribe, México e Centro América, os Andes, La Plata e El Chaco, Chile) os falantes são seseantes, isto é, realizam apenas o fonema alveolar, como em (casa /'kasa/ e caza /'kasa/).

Analisando acusticamente a produção oral dos aprendizes com relação a esses dois fonemas, verificamos que os aprendizes, tanto do Ensino fundamental quanto do Ensino Superior, antes de serem expostos a nossa proposta didático-metodológica de ensino dos fonemas, percebiam que havia uma diferença na produção dos fonemas, mas pensavam que o fonema interdental /θ/ se realizava como o fonema labiodental /f/. Acreditamos que tal confusão se deva ao fato de em sua LM não haver o fonema interdental e o que mais se aproximou auditivamente e que este conhecia e podia transferir para a LA era o interdental /f/. Somente após a exposição à nossa proposta, os aprendizes efetivamente perceberam o fonema compreenderam como este se articulava e passaram a articulá-lo como se espera na LA, como se comprova no gráfico 1.

Gráfico 1: Índice de realização dos segmentos



Índice da análise acústica da produção oral dos aprendizes dos fonemas interdental e labiodental, por parte dos aprendizes da Educação Básica e da Educação Superior

4.2 Análise das atividades suprasegmentais

A questão da atividade que focava nos suprassegmentos/prosódia, se dedicou à análise da realização da entoação das interrogativas totais neutras nas variedades de Castela e Buenos Aires. Para essa análise levamos em consideração as propostas de Estevas; Prieto (2008) para o espanhol como língua materna (ELM) em que, nos enunciados Interrogativos Totais Neutros, na variedade de Castela temos o tom de fronteira L*HH% e na variedade de Buenos Aires o tom L+H*HL%.

Analizando acusticamente a produção oral dos aprendizes tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Superior, verificamos que os aprendizes realizavam os enunciados

interrogativos com a entoação de sua Língua Materna, porém após serem expostos a nossa proposta didático-metodológica de ensino da entoação, passaram a produzi-la como o esperado na Língua Alvo. Ou seja, constatamos que após a tomada de consciência do aprendiz de como estava entoando, depois de descrevermos a este a entoação esperada, deste ter percebido efetivamente a entoação da língua alvo, de ter treinado os contornos, passou a produzir o contorno entonativo dos enunciados como o esperado na variedade escolhida pelo aprendiz. Cabe dizer que todos os aprendizes aqui analisados escolheram pela variedade de Castela.

Vejamos como se deu essa produção antes e depois da exposição à nossa proposta didático-metodológica (vide figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

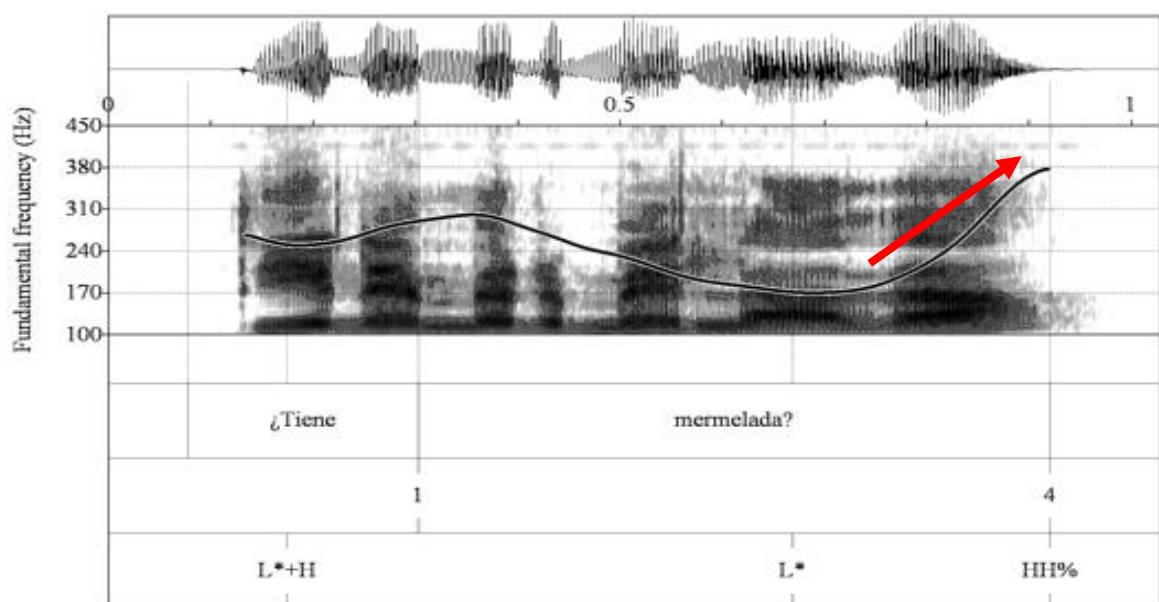


Figura 1: Enunciado interrogativo total neutro: variedade de Castela.

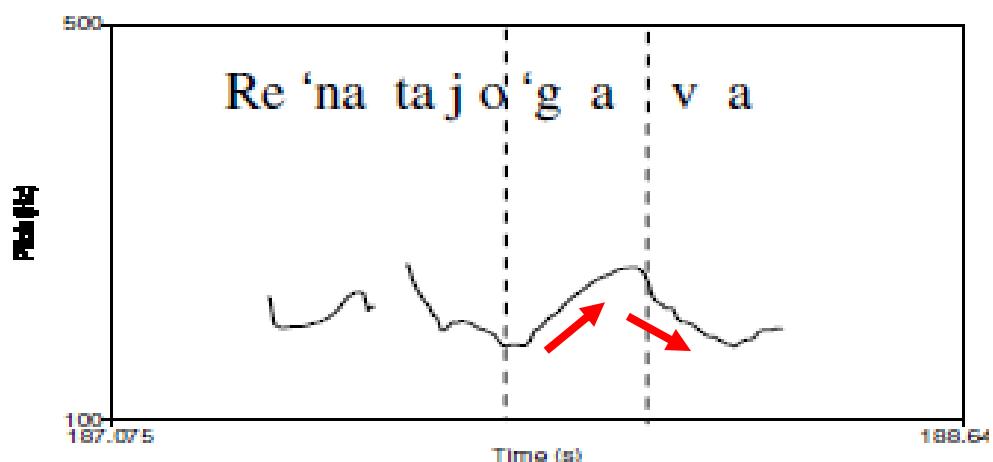


Figura 2: Enunciado interrogativo total neutro: variedade do português do Brasil

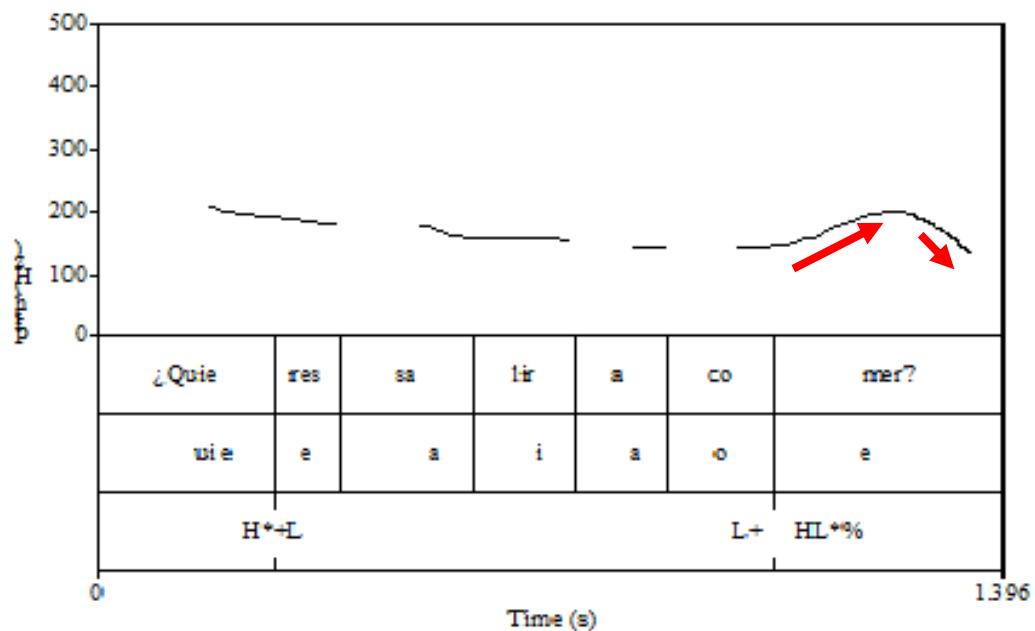


Figura 3: Enunciado interrogativo total neutro: aprendiz do Ensino Fundamental antes da metodologia seguindo o padrão do PBLM

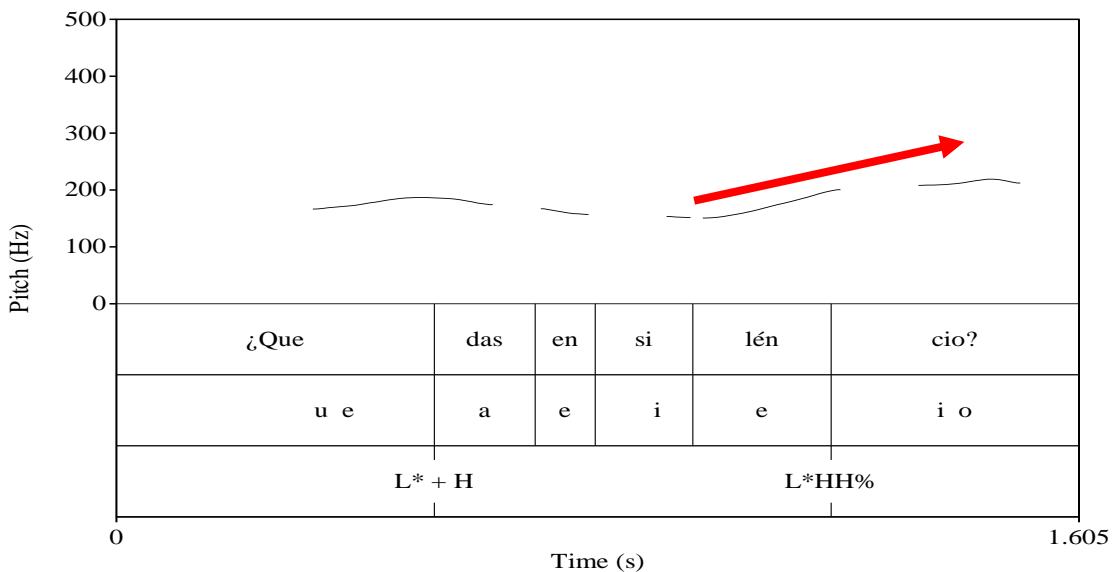


Figura 4: Enunciado interrogativo total neutro: aprendiz do Ensino Fundamental depois da metodologia, seguindo a variedade de Castela.

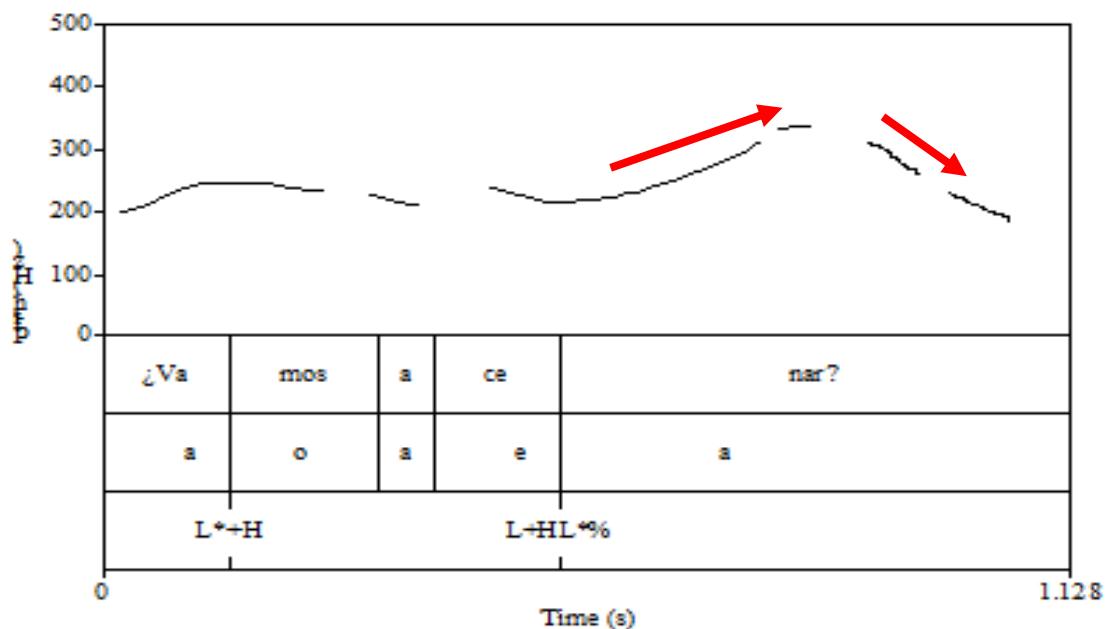


Figura 5: Enunciado interrogativo total neutro: aprendiz do Ensino Superior antes da metodologia, seguindo o padrão do PBLM

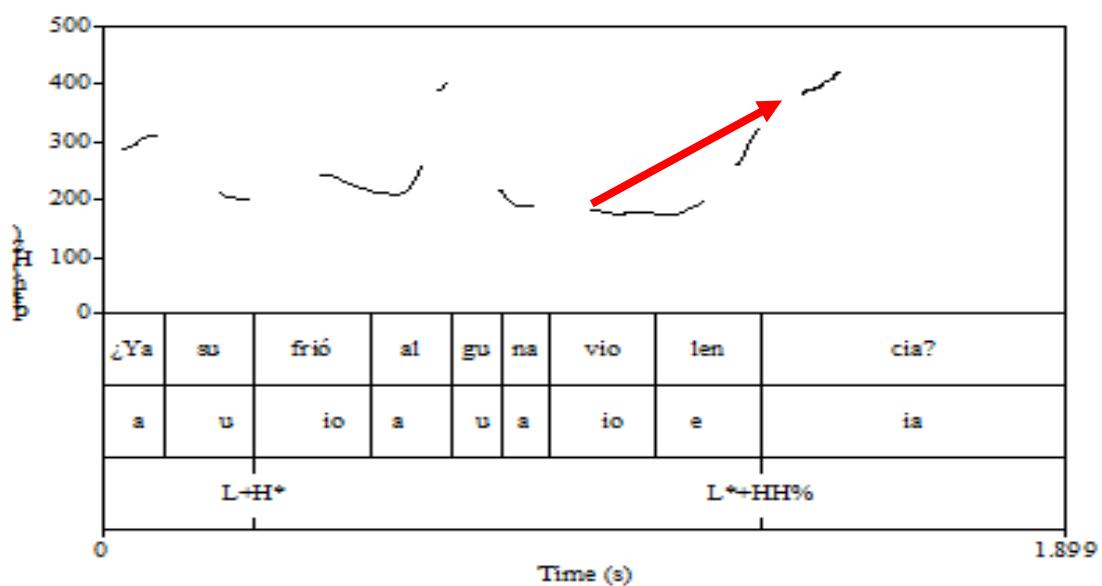


Figura 6: Enunciado interrogativo total neutro: aprendiz do Ensino Superior depois da metodologia, seguindo a variedade de Castela

Após a análise fonológica dos contornos, verificamos que tanto os aprendizes da Educação Básica quanto da Educação Superior antes de serem expostos a nossa proposta didático-metodológica entoam como na Língua Materna, realizando desse modo, uma transferência prosódica, porém após serem expostos, passam a entoar como o esperado na Língua Alvo, como se comprova no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Índice de realização dos contornos entonativos

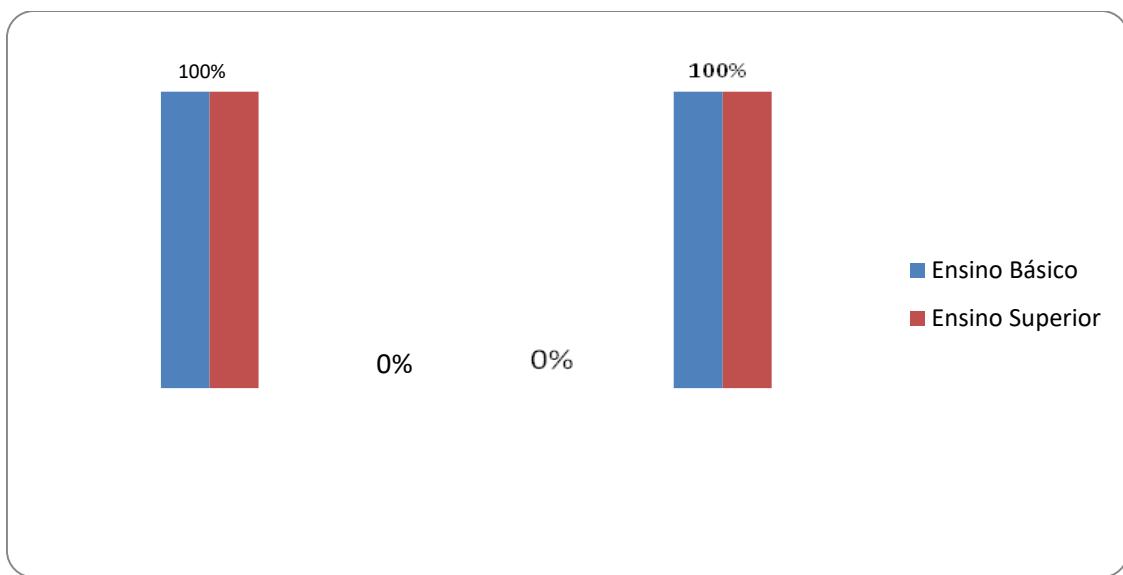


Gráfico de análise acústica e fonológica da produção oral dos aprendizes da Educação Básica e Superior, levando-se em consideração o padrão entonativo LM e LE.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados apontados, concluímos que, quando o aprendiz tem um conhecimento consciente acerca dos próprios processos cognitivos, de modo que seja capaz de planejá-los, monitorá-los e controlá-los, de tomar consciência do seu “problema”, seja no âmbito segmental ou prosódico, quando exposto a nossa proposta didático-metodológica, em qualquer que seja o nível de ensino (Básico ou Superior), a transferência dos aprendizes é neutralizada, já que se tornam agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem da entoação na língua estrangeira alvo e, consequentemente, passarão a ter uma interação mais adequada com nativos hispanofalantes.

Referências

- BRADFORD, B. 1992. *Intonation in Context*: intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English. USA, Cambridge University Press.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FORTKAMP, Mailce B. M. 2000. *Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study*. UFSC, Tese de Doutorado, Florianópolis
- GIL, J. F. *Fonética para profesores de español*: de la teoría a la práctica. Madrid: Arcos libros, 2007

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

LADD, R. 2008. *Intonational phonology*. Cambridge, Cambridge University Press.

LEVELT, William J. M. 1989. *Speaking: from intention to articulation. The speaker as information processor*. Cambridge, MIT Press.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. Edward Arnold, 1987.

OLIVÉ, Dolors Poch. Los contenidos fonético-fonológicos. In.: *Vademécum para la formación de profesores*. Obra dirigida por: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid, Ed.SGEL, 2004, pág.: 753 a 766.

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of english intonation*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.

PRIETO, P.; ROSEANO, P. (coord.). Atlas interactivo de la entonación del español. 2009-2010. Disponible em: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>

ABSTRACT: This work consists of an acoustic analysis of words with the phonemes / s / and / θ / and total interrogative statements neutral produced by IT apprentices, Basic Education and Higher Education, after being exposed to an educational-methodological proposal teaching of the segments and the intonation and aims to present and compare the results of this analysis.

KEY-WORDS: Oral Production; Teaching and learning IT; methodological proposal; metacognition.

Referenciação e discurso: um olhar sobre os dêiticos em coluna de opinião

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal*

RESUMO: Este trabalho propõe o estudo do fenômeno da dêixis por meio da referenciação discursiva. Assim, é possível observar como este auxilia na coesão textual e permite a progressão discursiva. Sendo assim, tal fenômeno é de grande importância para construção dos gêneros jornalísticos, principalmente, quanto aos gêneros opinativos.

PALAVRA- CHAVE: Referenciação; Dêixis; Discurso

INTRODUÇÃO

A classe dos advérbios há muito, é descrita em livros de gramática apenas por meio de suas características morfológicas e sintáticas principalmente. Por vezes, os valores semânticos apresentados por algumas formas também são contemplados nesses compêndios. O objetivo discursivo de tal classe, no entanto, é por vezes, ignorado, restando apenas, as infindáveis listas classificatórias. Sendo assim, tanto para o aspecto semântico como, por exemplo, as categorias instrumento, tempo, modo, intensidade entre outros; quanto ao aspecto sintático, como adjunto. É dessa forma que se tem contemplado os estudos dessa classe.

Nesse sentido, a função discursiva e para o uso do falante e, por consequência, escritor/leitor é dispensada por não se julgar ser necessária tal abordagem. Sendo assim, a fala, mas principalmente, a escrita permeia um âmbito não contemplado naquelas descrições; entretanto, são essas funções de uso que são a materialização da própria língua. Assim, no caso da classe dos advérbios locativos, direcionados ao propósito textual, está longe de ter sua abordagem esgotada. Pois, assim como Língua e o discurso possuem tamanha capacidade de se moldar e dobrar aos propósitos humanos, assim também será a plasticidade existente nas classes de palavras, sobretudo, as classes modificadoras, como os advérbios.

Este trabalho, portanto, se propõe a discutir a importância da categoria semântica dos advérbios, em específico os que apresentam valor locativo. Para tanto, o *corpus* a ser contemplado será uma coletânea de colunas sequentes do articulista Ancelmo Gois, do jornal *O Globo*. A partir delas, apreciaremos de que forma essas estruturas adverbiais se apresenta e qual a importância do valor semântico locativo apresentado por meio das escolhas lexicais desse autor.

*Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Pretende-se então, estabelecer relação de valor semântico ao discurso estabelecido no texto jornalístico, partindo de uma hipótese em que concerne a visão de serem os advérbios de grande importância no que tange ao discurso jornalístico de opinião. Por isso, iniciarmos nossa discussão com as apresentações adverbiais por meio das gramáticas. Após isso, discutiremos os conceitos de Referenciação e Dêixis, respectivamente e, finalmente, analisaremos a coletânea escolhida a título de exemplificação.

1. A classe dos advérbios

Mais do que uma palavra, o advérbio representa uma classe dentro da morfologia da Língua. Enquanto forma, ele apresenta a característica de ser invariável. Como função, possui a representatividade de modificador do adjetivo e intensificador verbal. Também não é incomum se dizer a respeito desse que, enquanto sentido, apresenta primordialmente o conceito de circunstância.

As descrições acima são salientadas pelos gramáticos de maior expressividade em Língua Portuguesa. Bechara (2004) observa alguns aspectos da classe dos advérbios além do conceito básico de este ser “uma expressão modificadora”. O autor ressalta o fato de sua origem poder ser nominal ou pronominal, além de poder se referir a um verbo (daí a natureza do nome), a um grupo nominal, isto é, a um adjetivo ou substantivo, ou, finalmente, a uma declaração inteira. Esta última designação a respeito do advérbio que nos interessa mais neste trabalho; pois é no comentário anotado para o exemplo que o autor brevemente alude à questão discursiva do emprego do advérbio: “Felizmente, José chegou. (Advérbio em referência a toda a declaração: José chegou; o adverbio deste tipo geralmente exprime um juízo pessoal de quem fala e constitui a cláusula comentário”. (44 BECHARA :2004,p. 288)

Note-se que o gramático se refere ao fato de o advérbio ser modificador de toda a oração. Ele ainda acrescenta que esse advérbio exprime um juízo de valor. É provável que o autor tenha se baseado em Cunha como sua fonte, mas diferentemente deste, Bechara (2004) faz referência a outro estudo no mesmo livro, sobre “cláusula comentário”. Tal abordagem, no entanto, não esclarece com mais detalhes o que sejam tais termos, conforme observamos em:

A oposição correspondente às funções “comentário” e “comentado” ocorre no estrato funcional a que Coseriu dá o nome convencional de cláusula, que no interior de uma só e mesma oração, estabelece a referida oposição. O chamado “advérbio de oração”, que não passa de uma cláusula “comentário”, ocorre nesse nível de estruturação (BECHARA: 2004, p. 45).

Quanto ao valor locativo dos advérbios, Bechara (2004) expõe seu ponto de vista observando a característica das circunstâncias e salienta também o fato de tal estrutura presentar características bastante heterogêneas para uma classificação precisa. Nesse intuito, o autor lista as principais circunstâncias apresentadas por ele e apresenta exemplos ilustrativos. Então para advérbio de valor locativo, apresenta a classificação “lugar”, mas após a exemplificação sucinta, não há menção à possibilidade do valor dêitico de tais formas.

Cunha (1983), por exemplo, ao discorrer a respeito da morfologia dos advérbios salienta que alguns teóricos estão tendendo a reexaminar o conceito de advérbio, porém não tece mais comentários sobre os estudos. Dessa forma, limita o ponto de vista semântico-discursivo de sua pesquisa. Mais a diante, exemplifica as classificações adotadas pela NGB, mas a subclasse “advérbio de lugar” não assume potencial elevado em seu livro. O sentido veiculado pelos advérbios locativos, para o autor se findam na própria dimensão da palavra “lugar”, conforme podemos ver em: “Advérbios são palavras que se juntam a verbos para exprimir circunstância em que se envolve o processo verbal, e adjetival, para intensificar uma qualidade” (CUNHA: 1983, p. 499)

O gramático também observa que os advérbios de intensidade podem reforçar o sentido de outro advérbio e que alguns deles podem modificar uma oração inteira. Para isso, lança mão das palavras de Rosa para atentar tal fato: “Felizmente, estava vago o lugar de inspetor escolar” (G. Rosa, S, 105, in Cunha: 1983)

Note-se que, no exemplo exposto, o autor aborda o fato de o advérbio ser modificador de toda a estrutura oracional, mas não especifica em sua abordagem em que consiste ser “*modificar toda a oração*”. Este conceito não é esclarecido apenas o é por meio da linguística textual e do conceito de modalidade como será visto adiante.

A partir do exemplo de Cunha (1983), é possível notar a referência de Bechara (2004) a aquele autor e também, devido à citação, notar a concordância de pensamento apresentado. Dessa forma, também, é possível observar que ambos os autores não julgam relevante o valor discursivo do emprego locativo do advérbio, já que no exposto acima, divulgam apenas o advérbio “*modificador frasal*” que comumente se conhece como *modalizador*. Os dêiticos, portanto, não representam representação em tais gramáticas, nem como conteúdo de coesão nem como marcador discursivo.

Rocha Lima (2011), como não poderia ser diferente, devido à distância temporal que separa sua gramática das demais, apresenta a classe dos advérbios sob o aspecto morfológico, ou seja, a invariabilidade e ressalta, ainda, o aspecto semântico dos valores apresentados, por

vezes, em cada uma das formas. Ele destaca o seguinte a respeito da classe: “Advérbios são palavras modificadoras de verbo. Servem para expressar várias circunstâncias que cercam a significação verbal.” (p.266). Adiante, o autor classifica as circunstâncias adverbias em: dúvida, intensidade, lugar, modo e tempo. Nessa perspectiva, não há apresentação do valor dêitico do advérbio de lugar, visto que a apresentação desta classificação se dá por meio de listagem e sem melhores exemplificações. O autor apresenta os seguintes advérbios com valor locativo: abaixo, acima, além, aí, ali, aqui, cá, dentro, avante, atrás, longe e perto.

Esse autor, porém, não agrupa em seu estudo a hipótese de os advérbios de lugar possuírem valor locativo textual. Aliás, essa questão sequer é mencionada no capítulo onze que trata da abordagem dos advérbios. Além disso, também não aborda a possibilidade de um advérbio anteposto modificar toda a estrutura frasal como sugerem Bechara e Cunha.

Azeredo (2010), por sua vez, chama a atenção para o fato de as características típicas do advérbio ser a função modificadora e a mobilidade posicional em relação ao termo que modifica. Quanto à subclasse dos advérbios de lugar, o autor complementa: ‘... Exprime basicamente posições espaciais (advérbio de lugar) relativamente a um ponto convencional no espaço, físico ou textual...’ (p.193)

Note-se que este autor é o único aborda o fator textual do uso de advérbios de *sema* locativo, mas apesar disso, não aprofunda o tema com abordagem mais específica nesse tópico de seu livro. Seu foco maior está para as expressões que denotam focalização temporal, pois sugerem o momento do discurso e o ponto de vista do emissor.

O autor, no entanto, é o único também dos demais gramáticos que aborda as questões de discursividade da linguagem na segunda parte do compêndio, em “O texto e aspectos discursivos”. Nesse capítulo, estabelece relação com o valor discursivo de algumas estruturas linguísticas dentre elas o advérbio locativo. Assim, atribui o nome ‘sinalização’ o qual Azeredo (2010) apresenta da seguinte forma: “Conjunto dos meios pelos quais o locutor designa as variáveis do contexto situacional e do contexto verbal (cotexto): o emissor, o interlocutor, o tempo, o espaço, o assunto” (p.89)

Como se pôde ver, a menção aos advérbios como marcadores do discurso não é foco de análise dos estudiosos em grande maioria. A função textual dessa classe ainda não suscitou estudos mais aprofundados. Entendemos que o objeto de estudo da gramática é a Língua e, nesse caso, a Língua Portuguesa. Então, a necessidade de entendimento quanto ao uso e as intenções textuais e discursivas se fazem presente e não apenas a apresentação morfológica, sintático-semântica das classes.

2. Considerações a respeito da referenciação textual

O discurso escrito sempre será uma tentativa de aproximação da interação face a face. Nesse sentido, é por meio de estratégias bem definidas que um texto escrito tenta traduzir as nuances perpetrada pela interação oral. Nessa tentativa, os objetos materiais que permitem essa tradução são os grandes vinculadores de sentido e fiadores da tessitura textual. É através dos mecanismos de coerência, portanto, que se apresenta o sentido de um texto. Esses mecanismos decorrem de estruturas que perpassam desde as escolhas lexicais de um autor até mesmo o conhecimento da diferença de sentido das diversas palavras existentes na língua.

A linguística textual vem dando conta dessa abordagem e, principalmente, classificando os diversos mecanismos de coesão que tornam um texto um objeto palpável tanto de análise quanto de deleite. Halliday e Hasan (1976) em minuciosa pesquisa expõem que a coesão seria, então, condição necessária à tessitura textual e que sem ela não existiria texto. Por isso, muitos teóricos concordam que os seguintes fenômenos são parte crucial da escritura e da articulação dos elementos de sua estrutura para a manifestação de uma mensagem coerente, sendo elas: *a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical*. Dessas, centraremos maior aprofundamento de nosso trabalho na referência. Para esse tema Koch (2010) apresenta as seguintes palavras: “São elementos de referência itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.” (p.12)

Podemos, então, entender por Referenciação a ação de referir, isto é, a atividade de construção de referentes. Estes são depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas, chamadas expressões referenciais. Os referentes nada mais são do que objetos linguísticos fundamentais para a construção da coerência textual, pois se apresentam no próprio texto. Dessa forma, são perceptíveis ao interlocutor.

Assim, destacamos como o papel do referente ser de grande importância à construção textual, já que é a partir dele que se é possível organizar as informações discursivas, também é por meio do referente que se pode dar continuidade e progressão ao tópico discursivo. Por fim, é possível, também, que por meio do referente se construa a orientação para a organização argumentativa.

Cavalcante (2013) destaca fato interessante a respeito da estrutura dos referentes: “aqueles que forem construídos por expressões nominais, necessariamente possuirão natureza

substantiva ou adverbial, não sendo raro a construção de referentes a partir de sintagmas adverbiais.” (p.102)

Além disso, a autora destaca a possibilidade de um mesmo referente assumir mudanças de sentido durante um texto. Nesse caso, tal fenômeno denomina-se *recategorização referencial*. É esse fenômeno que permite a construção de diferentes pontos de vistas sobre um mesmo tema, pois um mesmo objeto linguístico pode se apresentar por meio de sentidos distintos. Dessa forma, podemos dizer que a plasticidade da Língua permite que se construa a partir do mesmo objeto linguístico múltiplos sentidos para propósitos discursivos.

A referência, portanto, divide-se em endofórica e exofórica. Sendo a primeira competente ao nível textual e a segunda ligada ao processo contextual. Ambas as formas de referência estão intimamente ligadas ao sentido de dêiticos. Sendo assim, tem-se a referência demonstrativa que se dá por meio de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar. Esses últimos são mais frequentes os que apresentam traço semântico [- animado]: *aqui, lá, aí, ali e onde*. Além disso, podem ocorrer em casos diversos, por exemplo, quando seu referente é ser animado, mas que possua um traço [+ localizável] como no exemplo extraído da coluna:

Atentemos para a importância textual de tal advérbio, não apenas situa o leitor apontando-o para o direcionamento discursivo, como também o impede de repetir a mesma expressão duas vezes. Como se sabe, a repetição não é mecanismo rechaçado pela coerência textual, mas seu uso indiscriminado.

Por fim, podemos dizer que a referência é um fenômeno que além de permitir a progressão textual, auxilia nos processos de discursividade, pois, por meio dela, é possível construir a argumentação textual e, como veremos, imprimir a opinião do enunciador em seu texto.

3. Os Dêiticos e suas categorias

Palavra de origem grega cujo significado é próximo a “apontar”. Evoluiu para a língua portuguesa (por meio do latim) como parte dos demonstrativos. Atualmente, no entanto, compreendem-se os termos dêiticos não apenas como os referidos pronomes, mas também, outras classes como pronomes pessoais, os advérbios, alguns verbos dentre outras classes. É possível crer que os dêiticos sejam parte do processo de coesão por referência, mas apresentando particularidades próprias no seu emprego textual.

As expressões referenciais dêiticas tanto podem introduzir novos elementos ao discurso como também podem retomá-los. Sendo assim, o que é primaz na categorização de um dêitico não é apenas a possibilidade de ser um categorizador referencial, mas ser possível a identificação da entidade a que ele se refere por meio de conhecimento a respeito do enunciador discursivo, sua localização e o tempo do qual está falando. Cavalcante (2013) apresenta o seguinte pensamento a respeito dessa categoria de coesão:

Tal fenômeno diz respeito à localização e a identificação de diversos aspectos (pessoas, objetos, eventos e processos) em relação a um contexto espaço-temporal, criado em uma situação de enunciação de comunicação em que haja pelo menos um falante e um ouvinte. (CAVALCANTE: 2013, p.129).

É primordial, a respeito desse assunto, salientar que o fenômeno da dêixis permite aos seres do discurso obter coordenadas sobre o enunciador que podem ser divididas da seguinte maneira: *quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala*. É dessa forma, que cada expressão de um texto pode ser interpretada adequadamente. Dessa forma, obtemos as três formas de classificação dêitica;

- Dêixis pessoal: compreendida por pronomes pessoais;
- Dêixis espacial: advérbios de lugar, demonstrativos e verbos de movimento;
- Dêixis temporal: verbos e advérbios de tempo.

Faria (2005) adiciona a essa divisão clássica do fenômeno da dêixis mais uma classificação, a *dêixis circunstancial* que também pode ser encontrada como *dêixis nocional ou modal*. Esta consiste no uso do dêitico genérico “assim” que se relaciona a contextos compartilhados pelos interlocutores do discurso. Para essa autora, não é a dêixis espacial que é a forma primária de dêixis, mas a dêixis pessoal, pois possui o sentido de localização do enunciador e seu ponto de vista. Além disso, seria dela que todas as outras derivariam.

Isso significa que se pode afirmar serem os dêiticos elementos de interação que mesmo não sendo uma interação face a face, os textos escritos apresentam formas de supor essa interação. Sendo assim, no caso de textos escritos, o interlocutor tem de criar uma imagem de quem seja o enunciador, obviamente que uma imagem idealizada e construída a partir de estereótipos culturais, mas que o permita pressupor a localização o ponto de vista desse emissor.

Os dêiticos, então, não apenas apontam e direcionam os objetos do discurso para o interlocutor, mas sobretudo, localizam o ponto de vista do emissor a partir do ato de fala. Isso significa que eles sugerem primordialmente um olhar sobre aquilo que se está dizendo. Desse

modo, é lícito acrescentar a esse olhar do emissor suas crenças e perspectivas de mundo a respeito daquilo que se é dito, como podemos observar neste exemplo de Gois:

“Na terra de Fidel

Marcos Valle mal chegou dos EUA, onde cantou no Rock in Rio de lá e já embarcou para Cuba. Apresenta-se, hoje, com músicos brasileiros e cubanos, no teatro Mella, em Havana.” O Globo, Coluna Ancelmo Gois, 10.06.2015

No exemplo anterior, podemos verificar a presença de diversos advérbios sob a função discursiva/ textual dêitica, como *onde*, *lá*, *já*, *hoje*, no teatro Mella, em Havana. Apenas o advérbio “lá” apresenta a propriedade locativa de direcionar ao leitor a localização do enunciador, nesse caso Ancelmo Gois. É por meio do “lá” atrelado ao cotexto EUA e Rock in Rio que podemos perceber que o articulista encontra-se no RJ.

Assim, mais uma vez, o conhecimento de mundo partilhado se faz presente na ativação da leitura e compreensão textual. O dêitico “lá” acarreta a responsabilidade de sugerir ao interlocutor o distanciamento do emissor do objeto do qual está falando, mas a compreensão desse elemento como sendo o país Estados Unidos e não Brasil é ativada por pelo menos dois conhecimentos partilhados diversos: a) Rock in Rio tem sua origem no Rio de Janeiro; b) O colunista escreve para um jornal carioca, portanto reside nessa cidade.

Dêixis espacial é, por tanto, de nosso interesse, pois gramaticaliza o *locus*, nas palavras de Faria (2005), isto é, ela determina o “aqui” do momento enunciativo; já que, para a clareza do dizer, é fundamental se estabelecer de onde se fala. É por meio dos dêiticos espaciais que o enunciador se aproxima ou se fasta do lugar ocupado. Nesse sentido, tamanha é a importância dos advérbios locativos, pois carregam em seu cerne o valor semântico de lugar.

Um elemento dêitico, como os advérbios de lugar, pode transportar consigo uma dupla função coesiva, como a de ser um elemento anafórico e também apontar para um *locus* textual ou mesmo espacial. Isso porque tal elemento possui em uma de suas características a capacidade expressiva de indicar outros valores que não apenas o espacial, sob o viés da circunstância.

Martelota (1993) chama atenção para o fato de os advérbios locativos exprimirem outros valores de sentidos diversos em textos. Para ele, alguns advérbios possuem uso determinado pelos fatores pragmático-discursivo. Ainda que alguns advérbios funcionem como “circusntaciadores”, ainda assim, trabalham como direcionadores do ouvinte/leitor, para que este organize as informações do discurso.

O linguista também afirma que alguns dêiticos espaciais vão do espaço ao texto e, algumas vezes, passam pelo sentido de tempo. Para Martelota (1993), é possível enquadrar esse

processo em anáfora textual. Isso apenas confirma as pesquisas atuais como as de Faria (2005), Koch (2010) e Cavalcante (2013) sobre os dêiticos serem uma forma de anáfora.

Há uma aproximação de sentido quanto à noção de tempo e espaço, pois algumas formas de “circunstaciadores” sugerem o sentido de espaço, mas em textos diversos, podem apresentar a noção de tempo. Sendo assim, a linha tênue e que separa a ambos os sentidos de tempo e espaço se materializa apenas na fala, conforme Martelota (1993).

Os valores, portanto, veiculados por advérbios locativos, com função dêitica, podem expressar a contento do propósito discursivo sentidos diversos para os quais ainda não há classificação nos compêndios de diversas vertentes, tanto funcionais quanto textuais. Nossa proposta é, então, mostrar como se apresentam textualmente os elementos dêiticos de valor locativo em textos jornalísticos, nesse caso, gênero opinativo. Dessa forma, acredita-se na contribuição de mais um possível olhar sobre essa categoria de referenciadores.

4. Proposta de análise

Passamos, então, à análise do *corpus* escolhido para a aplicação das teorias aqui descritas. Abordaremos, principalmente, a análise quantitativa dos termos encontrados; já que cremos ser esse um meio de estruturar e organizar nossa pesquisa. Além de mostrar em percentuais como tais características se apresentam no texto em apreço. Após isso, passaremos à análise qualitativa desses mesmos termos. Entende-se aqui como análise qualitativa o enquadramento dos advérbios encontrados em uma perspectiva referencial das estruturas frasais dos textos.

Para nossa abordagem, escolhemos os textos de Ancelmo Gois, colunista do jornal *O Globo*. Assim, as colunas contempladas para estudo são as sequenciadas no período compreendido entre 06/06/2015 a 10/06/2015, isto é, cinco colunas foram observadas segundo nossa metodologia.

Optamos por tal abordagem por acreditarmos que seja possível exprimir o sentido discursivo do emprego adverbial locativo com melhor clareza. Além disso, a escolha de um único autor e, consequentemente, textos em um único gênero exemplificariam e confirmariam nossa hipótese aqui apresentada: os advérbios que se apresentam discursivamente como dêiticos sugerem maior força opinativa ao texto e também evidenciam o caráter interlocutivo do enunciador num texto escrito.

Dividimos a análise em seções. A análise quantitativa apresentará uma tabela que representa as ocorrências dêiticas no *corpus* analisado. Esta expõe as ocorrências dos advérbios locativos com veiculação textual dêitica. .

Após esse exame, passaremos à abordagem qualitativa. Isso significa que apreciaremos amostras dos excertos que contenham os dêiticos locativos analisados anteriormente. Apenas estes serão contemplados nesta seção, não somente por questão de espaço, mas também, por não se tratar de ser o objetivo deste trabalho.

4.1 Análise quantitativa

Tabela 1

DÊITICO	ESPACIAL	TEMPORAL	TEXTUAL
AQUI	3	-----	-----
LÁ	7	-----	-----
ALI	1	-----	-----
CÁ	-----	-----	-----

Em cinco seções da coluna de Ancelmo Gois, encontramos 10 ocorrências de advérbios essencialmente locativos com função dêitica. Os objetos “lá” e “aqui” foram os mais usados dentre as amostragens textuais no período de análise. Desses destaca-se o elemento “lá” que foi inserido textualmente sete vezes, enquanto o elemento “aqui” apresentou-se somente três vezes e o elemento “ali” apenas uma vez, como também o elemento “onde”. Esses elementos apresentaram apenas valor locativo conforme se pode constatar na tabela 1. Note-se, também, que esses são números significativos se levarmos em consideração o gênero textual apresentado por Gois e o propósito discursivo desse gênero.

Observemos que os textos apresentados pelo autor configuram-se no gênero coluna social de opinião. Esta tem por uma de suas características a interação dialogal, tendo por pressuposição um leitor interactante, isto é, um leitor que hipoteticamente troca e interage com seu interlocutor. Dessa forma, as ocorrências de tais dêiticos corroboram para salientar as características do gênero textual. Além de orientar o leitor/ interlocutor para a progressão textual.

5.2 Um pouco mais de análise

Nessa seção, não abordaremos os outros elementos que também se destacaram como objeto linguístico de referência. Apenas nos ateremos às ocorrências dos advérbios que apresentaram valor semântico locativo, mais precisamente os elementos “lá”, “aqui”, “ali” e “onde”.

5.3 Dêitico “Lá”

Como observamos, o advérbio “lá” apresentou 6 ocorrências no *corpus*. Dentre outros advérbios analisados, este apresentou maior número de ocorrências. Dessas ocorrências, esse elemento não apresentou outro sentido que não o valor locativo, principalmente, para indicar traço [+ localizável]. A seguir, listaremos os excertos que indicam tais inserções:

1. Dia 10.06.2015

Na terra de Fidel

*Marcos Valle mal chegou dos EUA, onde cantou no Rock in Rio de lá, e já
embarcou para Cuba. Apresenta-se, hoje, com músicos brasileiros e cubanos, no
Teatro Mella, em Havana.*

Dos 1.500 lugares, 500 estão destinados a estudantes de música.

O advérbio em destaque acumula dupla função. Ele tanto remete a um elemento anteriormente citado, no caso, o objeto “EUA”, como também aponta e direciona a um elemento textual. Note-se aqui que o dêitico “lá” exerce a função textual referenciadora que cabe ao fenômeno da dêixis, mas também, suaviza o diálogo (hipotético) e direciona a progressão textual. Em outras palavras a escolha do elemento “lá” se apresenta como dêitico perfeito o qual se opõe ao sentido de “cá” veiculado pelo sintagma anterior “Rock in Rio”.

2. Dia 9.06.2015

Segue...

Nos dias marcados, apareceram lá repórteres da Sky Sport, da Itália, e de TVs da França e da China. Mas Romário... não quis dar entrevista. O motivo é... sei lá.

Nesse bloco, o articulista opta por usar o elemento “lá” para que antes de tudo evitasse a repetição de palavras anteriormente citadas. Esse elemento se refere a outro bloco textual de mesma coluna diária. Ao mesmo tempo o elemento aponta para um referente com traço [+ localizável], “Praia do Pepê”, por isso a opção pelo objeto “lá”.

Observemos que o enunciador constrói uma imagem do seu interlocutor. Nela, estão presentes valores idealizados dentre os quais se presume que: a) o leitor leu a seção inteira do texto do colunista e não apenas esse bloco de informações; b) o leitor entenderá pelo contexto que o bloco que se apresenta é uma continuação do texto anterior.

Dia 8.06.2015

3.Pôncio Pilatos

As empreiteiras reclamam do silêncio do governo, que não sai em defesa da importância da presença internacional dessas empresas.

Quinta, a ministra de Fomento da Espanha, Ana Julian, foi ao Panamá agradecer a escolha da espanhola FCC, junto com a Odebrecht, para a construção da linha 2

4 . Paulo Coelho, como sempre

Na lista dos livros mais vendidos do jornalão “New York Times”, o brasileiro Paulo Coelho aparece duas vezes. “O alquimista” está lá há quase sete anos. Um recorde.

Agora, “Adultério”, lançado ano passado, entrou no ranking.

Novamente observamos o elemento “lá” remetendo a um referente cujo traço é [+ localizável]. Assim também ocorre com o bloco textual seguinte que foi apresentou na

coluna no mesmo dia, o dia 08.06.2015. O primeiro elemento “lá” faz remissão ao objeto “Panamá”, carregador do sentido *locus*.

No segundo quadro, outra vez, o marcador dêitico escolhido pelo autor se apresenta no elemento “lá”; no entanto, dessa vez o direcionamento é dado ao substantivo “New York Times”. Nesse, no entanto, o direcionamento locativo se volta ao local menos geográfico e mais físico, pois o objeto dêitico direciona o leitor para a materialização do jornal estadunidense, o qual não deixa de ser um espaço textual.

Dia 07.06.2015

Aliás...

Também há 50 anos, morreu Ascenso Ferreira, poeta pernambucano que, da mesma forma, já escolheu a inflação como tema.

Diz lá : “Caitano Rebouças e Cia./ ganhou bem mil contos na tal ‘inflação’/ Na sua dispensa sobre a laje fria/ Há vinhos custosos, ‘lagosta’... ‘Gatão’

Diferentemente dos significados apresentados até aqui do objeto linguístico “lá”, no excerto acima, o advérbio veicula noção característica da fala humana e o traço semântico de *locus* apresenta menor força no aspecto do composto “diz lá”. Note-se que é possível sim inferir que o “lá” referido é o termo “poema” e, portanto, possuir traço [+ localizável]; no entanto, a leitura como um todo da inserção de parte do poema de Ascenso Ferreira, sugere mais uma vez marcas da conversação pressuposta. Esse composto se assemelharia a “diz aí”.

5. Dia 6.06.2015

Depois da explosão do gás

Os donos de um apartamento no Leblon sentiram cheiro de gás no banheiro. A turma da assistência técnica empurrou para a CEG. Lá, o atendente disse que, após a explosão em São Conrado, triplicaram as procura e, por isso, não seria possível prever quando seria feita a vistoria. E ainda deu uma “dica”: — Deixe a porta do banheiro aberta e não risque nenhum fósforo perto. Só faltou pedir pra rezar também.

Dessa vez, o elemento “lá” aponta para o item imediatamente citado no texto de Gois, isto é, “CEG” (sigla da Companhia Estadual de Gás). Nesse caso, a empresa representa um local em específico, não geográfico, mas físico e, portanto, a escolha do dêitico “lá”. Observe-se, também, que por apresentar distanciamento do enunciador, desde o momento de sua fala/escrita, insere-se a forma dêitica “lá”.

Outro fator a ser observado nesses 5 blocos textuais pertencentes a colunas diferentes de um mesmo autor, Alcemo Gois, apresentam em recorrência o elemento “lá” com valor referencial dêitico mais também anafórico. Dessa forma, podemos observar que o fenômeno da dêixis não deixa de ser uma forma de anáfora, como alguns já supunham.

Outra observação pertinente de se discutir é o fenômeno da recategorização apresentado nessa seção deste trabalho. Note-se que apresentamos as ocorrências nos excertos das colunas de Ancelmo Gois. Em todas as 5 colunas houve uma aplicação do dêitico diário, ou seja, em todas as colunas o articulista imprime essa marca textual característica da fala. No entanto, esse mesmo elemento pertence a enunciations distintas, por tanto foi recategorizado. Em cada vez apresentado o objeto “lá”, este era representante de referentes diversos: “EUA”, “Praia do Pepê”, “Panamá”, “New York Times”, “Poema e CEG.” Assim, também, é por meio dessa recategorização que se constrói novos pontos de vistas, tanto do enunciador, Ancelmo Gois, como de seus leitores.

5.4 Dêitico “Aqui”

Dia 08.06.2015

1. Na verdade...

Aqui, este tipo de exportação de serviço caiu na boca de Matilde na eleição, quando Aécio questionou o megafinanciamento do BNDES na construção do Porto de Mariel, em Cuba, também a cargo da Odebrecht.

O primeiro elemento “aqui”, citado no *corpus*, sugere oposição a um “lá” hipotético, representado pelo elemento no excerto anteriormente citado, o elemento “Panamá”. Note-se que a alternância dos termos “aqui” e “lá” se dão em consonância da progressão textual e corroboram para a coerência. Neste texto, apresenta-se a continuação do excerto intitulado “Pôncio Pilatos”, texto que já foi objeto de análise deste trabalho, mas para abordagem do dêitico

“lá”. O elemento “aqui”, portanto, não apenas complementa o sentido do “lá” anteriormente exposto, mas também situa o leitor e aponta para a localização de seu enunciador. Para isso, entretanto, o leitor deverá ativar seu conhecimento de mundo a respeito do informe lido, pois não há referência textual que se integre ao objeto “aqui” em imediato. O leitor deverá inferir que o “aqui” refere-se ao Brasil por algumas pistas dadas nos dois blocos.

Após atentarmos à oposição dos elementos “aqui” e “lá” devemos observar os elementos “eleição” e “Aécio. Ambos os elemento remetem ao contexto nacional no qual “Aécio”, é o primeiro nome do então candidato Aécio Neves, que disputou as eleições presidenciais em 2014. A partir disso, é possível inferir que o dêitico “aqui” situa o enunciador no Brasil, visto que tal elemento possui em uma de suas características a proximidade, nesse caso, do enunciador.

2. Em tempo...

Para fazer o desfile deste ano, como saiu aqui na época, a escola de Nilópolis recebeu uns R\$ 10 milhões do governo ditatorial de Guiné Equatorial.

Diferentemente do enunciado veiculado no mesmo dia, o objeto “aqui” aponta ao leitor para própria coluna de Ancelmo Gois. Dessa maneira, o enunciador direciona seu TU destinatário à existência do texto em si. Com isso, não apenas situa *locus* do dêitico espacial, mas também, atenta para seu próprio ato de escrever. Assim, ele dá início a uma das funções da linguagem, a função metalinguística, como atesta Cavalcante (2013).

DIA 06.06.2015

3. Segue...

Por falar na literatura da Terrinha, a escritora portuguesa Teresa Rita Lopes, 77 anos, professora da Sorbonne e considerada uma das maiores especialistas mundiais em Fernando Pessoa, está no Rio.

Lança aqui, dia 10, em três volumes, o “Livro(s) do desassossego”, compilação que fez da obra completa de Pessoa.

Novamente, o articulista lança mão do dêitico “aqui” para direcionar o leitor para sua localização física. O elemento “aqui” não apenas representa a proximidade do enunciador ao

contexto situacional de lançamento do livro, mas também, direciona o olhar do leitor para distanciamento da origem da autora em questão.

Devemos nos ater, mais uma vez, ao fato de que os elementos se recategorizam a cada tessitura. O objeto “aqui” se modifica de sentido para representar um país em 1; como para indicar a existência do próprio texto em 2; ou para representar uma cidade/país em 3. Essa mudança de sentido é possível por meio da mais sublime característica da linguagem, a possibilidade de reorganizar e representar a realidade.

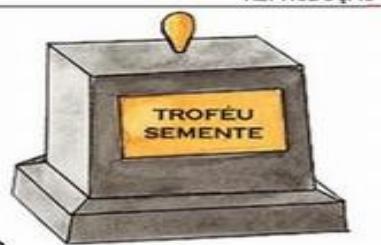
5.5 Dêitico “Ali”

Ponto Final

PRÊMIO DA MPB DO B

Enquanto o Teatro Municipal do Rio recebe, amanhã, o valoroso Prêmio da Música Brasileira, organizado por José Maurício Machline, ali perto, na Lapa, no Bar Semente, haverá uma espécie de dissidência: o 1º Prêmio do Mu Brasileiro, organizado por Mu Chebabi, o cantor carioca. Entre os indicados, estão Ana Costa, Andrea Dutra, Dora Vergueiro, Marcos Sacramento, Cláudio Jorge e Jovi Joviniano. Chico Buarque será o homenageado.

Reinaldo Figueiredo, o músico e Casseta, diz que vai ter prêmio pra todo mundo, mas que, devido à crise, haverá um só Troféu Semente (acima), que vai passar de mão em mão.



REPRODUÇÃO

O elemento dêitico usado pelo articulista para apontar ao seu interlocutor a proximidade entre dois ambientes foi o elemento “ali”. Nesse caso, acreditamos que sua escolha foi intencional para enfatizar a relação estreita de espaço, isto é, a curta distância que separam os dois ambientes, não apenas do enunciador e o *locus* referido, mas também, o distanciamento dos dois ambientes mencionados: “Teatro Municipal” e “Lapa”. Do contrário, como já vimos aqui, o articulista optaria pelo dêitico “lá” como das vezes anteriores.

5.6 Dêitico “Onde”

Susana será a dona do pedaço na comunidade onde vive. Carneiro disse que o nome chamou sua atenção em viagens ao exterior. “Um dia ainda darei esse nome a um personagem... ”, pensou.

O dêitico “onde”, per si, é repleto de valor semântico locativo. Além disso, nesse texto, contribui para tal expressividade, apontando ao interlocutor/leitor a direção do substantivo “comunidade”, ao mesmo tempo, o elemento une a esta o verbo “vive”.

Como se pôde ver, o uso dos dêiticos em textos jornalísticos auxilia não somente à progressão textual, mas também, permitem ao leitor acompanhar as retomadas e referências a lugares físicos ou não durante o texto. Além disso, é por meio do uso dos dêiticos em gêneros jornalísticos, como os de Gois que, em maior grau, podem-se verificar as marcas enunciativas no texto escrito. Também, por meio desses objetos, é possível identificar e pressupor uma interação escritor/leitor, como se pôde ver na análise proposta.

Assim, com a análise estabelecida até aqui, foi possível perceber como a linguagem se modifica e assume nuances possíveis aos propósitos da interação humana. A representação da realidade é modificada por meio da linguagem para que, dessa forma, o homem atinja um dos seus principais objetivos por meio da fala: a comunicação.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, pretendemos mostrar os caminhos percorridos pelos advérbios veiculadores de valor locativo. Apresentamos, por isso, como os estudiosos da língua entendem e mencionam em seus compêndios esses elementos.

Na nossa primeira seção, objetivamos descrever e discutir como a classe dos advérbios é apresentada nos livros de gramática de referência cujos autores são citados e consultados nas mais diversas pesquisas por representarem não apenas a normatização da língua portuguesa, mas também, por serem manuais de pesquisa séria minuciosa.

Como referencial teórico a respeito da temática da Dêixis e Referenciação discursiva, adotamos as pesquisas mais recentes acerca desse assunto, pois tais autores são os percussores quanto à questão da linguística textual no Brasil. Dessa forma, acreditamos que tais pesquisadores poderiam elucidar com suas perspectivas a abordagem ainda iniciante do nosso trabalho.

Por último, achamos necessário apresentar aqui duas abordagens de análise: quantitativa e qualitativa. A primeira teve por objeto mostrar o número de ocorrências dos objetos dêiticos encontrados no *corpus* em apreço. Quanto à segunda análise, tivemos nela o intento de identificar as referências dêiticas locativas e analisa-las sob olhar discursivo.

A proposta desse trabalho foi iniciar um caminho a partir das discussões que ainda são inicias no campo da Linguística Textual. Ainda que tenha havido avanços a respeito dos fenômenos da Referenciação e da Dêixis, ainda pouco se discute com esses processos estão interligados e de que forma os discursos se organizam utilizando tais mecanismos.

Esperamos que com esta pesquisa tenhamos contribuído para suscitar questionamentos futuros e, também, novas propostas de análise.

Referências

- AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2013.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. rev. e ampl. 14^a reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004
- CAVALCANTE, Mônica Magalhaes; LIMA, Silvana Maria Calixto de. (orgs). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa* 9.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1983.
- FARIA, I. Hub et alii (org). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. 2.ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.
- KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MARTELOTA, Mario Eduardo T. *Os circunstaciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional*. Tese de doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.
- <<http://www.blogs.oglobo.globo.com/ancelmo>>. Acesso em: **10.06.2015**.

ABSTRACT: This work proposes the study of deixis phenomenon through discursive referencing. So it can see how this aids in textual cohesion and allows the discursive progression. Thus, this phenomenon is of great importance for the construction of journalistic genres, especially as the opinionated genres.

KEY-WORDS: Benchmarking; Deixis; Speech

Um estudo descritivo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Anabel Medeiros de Azerêdo*

RESUMO: Este estudo faz parte de uma pesquisa, em andamento, acerca de livros ilustrados, cujo *corpus* é composto pelo acervo do PNBE. O PNBE distribui obras de literatura e de pesquisa pedagógica às escolas de Educação Básica da rede pública desde a sua fundação em 1997. Portanto, esta investigação tem como objetivos descrever o funcionamento desse programa e problematizar a distribuição e o uso do acervo PNBE nas escolas.

Palavras-chave: PNBE; Leitura; Literatura.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997 para substituir o Programa Nacional Biblioteca do Professor, instituído em 1994. O objetivo principal do PNBE é “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”.¹ O programa é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), e atende a todos os segmentos da Educação Básica.

O Brasil ainda não se tornou um país de leitores, mas está evoluindo na luta para erradicar o analfabetismo. Em 2010, foram contabilizadas 9,6% de pessoas analfabetas acima de 15 anos, aproximadamente 4% a menos que no ano 2000, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).² Esse pequeno avanço estatístico se deve a um esforço de grande magnitude para a implementação de políticas públicas direcionadas à Educação, especificamente à leitura e à escrita. Apesar de esse caminho ter começado a ser percorrido há bastante tempo, foi nos últimos anos que recebeu a maior quantia de investimento financeiro. No entanto, vale destacar que tanto investimento ainda não tem sido suficiente para atender, satisfatoriamente, todos os alunos da rede pública. Antes de tratar especificamente do PNBE, o maior programa do governo de incentivo à leitura que atende as escolas públicas, faz-se necessário mencionar, brevemente, os programas que o precederam.

Custódio (2000) elencou as quatro grandes iniciativas governamentais mais importantes em prol da leitura. O Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), instituído pela Fundação de

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense.

Assistência ao Estudante (FAE), perdurou de 1984 a 1987 e tinha o objetivo de ambientar as salas de leitura em escolas, enviando-lhes recursos para a composição de acervos. O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), em vigência desde 1992, é um projeto de valorização social da leitura e da escrita para toda a comunidade e vincula-se à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura. Entretanto, também recebe financiamento do Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE). O Pró-leitura na formação do professor se estendeu de 1992 a 1996 e foi criado a partir de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Em 1994, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca do Professor que, como já dito anteriormente, foi substituído pelo PNBE em 1997.

Pode-se perceber que o esforço para a democratização da leitura é o principal aspecto comum a essas iniciativas. Além disso, percebe-se que a leitura literária é priorizada em cada um desses projetos, pois parece haver uma política já consolidada que prima pela leitura literária nas escolas da rede pública. Segundo Paiva (2012, p.18), isso se deve ao fato de que “grande parte da população brasileira tem, no ambiente escolar, a única possibilidade de acesso a livros (didáticos e literários) [...]”.

Contudo, como Cademartori (2012, p.9) explicita: “somente distribuir não basta!” Em dezoito anos de existência, o PNBE ainda não conseguiu alcançar, plenamente, seu objetivo principal. Para Paiva (2012, p.10), “o problema está concentrado na falta de uma política efetiva de mediadores. Esses atores são fundamentais para a democratização da leitura”.

Portanto, este artigo tem como objetivos principais: i) descrever o funcionamento do PNBE, ii) apresentar o modo como é feita a seleção de livros para integrar os acervos distribuídos nas escolas da rede pública e iii) problematizar a chegada e o uso do acervo nas escolas atendidas pelo programa.

1. O investimento do PNBE em números

O PNBE é um programa com uma demanda tão grande quanto a própria necessidade de leitura. Os dados registrados nesta pesquisa foram apresentados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Cela) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para começar, serão expostos dados relativos ao investimento em obras literárias.

Quadro 1: Investimento financeiro do PNBE desde 2006³

PNBE 2006	R\$46.509.183,56
PNBE 2007	*
PNBE 2008	R\$65.283.759,50
PNBE 2009	R\$74.447.584,30
PNBE 2010	R\$48.766.696,45
PNBE 2011	R\$70.812.088,00
PNBE 2012	R\$81.437.946,11
PNBE 2013	R\$86.381.384,21

*Segundo Paiva (2012, p.21), a nomenclatura do programa foi mudada a partir de 2007, passando a referir-se ao ano de atendimento e não mais ao ano de aquisição. Dessa forma, a aquisição do PNBE 2008 foi em 2007, não existindo uma versão do programa denominada PNBE 2007.

Para demonstrar como esses números foram revertidos em livros, serão expostos dados referentes aos anos de 2012 e 2013.⁴

Quadro 2: Investimento do PNBE em 2012

Segmento de ensino	Investimento	Alunos atendidos	Escolas beneficiadas	Livros distribuídos	Acervos distribuídos
Ed. Infantil	R\$24.625.902,91	3.581.787	86.088	3.485.200	101.220
Fundamental 1	R\$45.955.469,82	14.565.893	115.344	5.574.400	222.976
EJA	R\$11.216.573,88	4.157.721	38.769	1.425.723	58.194

Quadro 3: Investimento do PNBE em 2013

Segmento de ensino	Investimento	Alunos atendidos	Escolas beneficiadas	Livros distribuídos	Acervos distribuídos
Fundamental 2	R\$56.677.338,63	12.339.656	86.794	5.207.647	50.556
Ensino Médio	R\$29.704.045,58	8.780.436	36.981	2.218.884	19.144

Quadro 4: Acervos do PNBE em 2012

Segmento de ensino	Quantidade de obras por acervo	Critério de atendimento
Ed. Infantil (creche)	2 tipos de acervos distintos (cada um com 25 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas com até 50 alunos: 1 acervo. • Escolas com de mais 50 alunos: 2 acervos diferentes.
Ed. Infantil (Pré-escola)	2 tipos de acervos distintos (cada um com 25 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas com até 50 alunos: 1 acervo. • Escolas com de mais 50 alunos: 2 acervos diferentes.
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	4 acervos distintos (cada um com 25 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas com até 50 alunos: 1 acervo. • Escolas com 51 a 150 alunos: 2 acervos diferentes. • Escolas com 151 a 300 alunos: 3 acervos diferentes. • Escolas com mais de 300 alunos: 4 acervos diferentes.
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2 acervos distintos (cada um com 25 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio com EJA (até 50 alunos): 1 acervo. • Escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio com EJA (mais de 50 alunos): 2 acervos diferentes.

Quadro 5: Acervos do PNBE em 2013

Segmento de ensino	Quantidade de obras por acervo	Critério de atendimento
Fundamental 2	3 acervos distintos (cada um com 60 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas com até 250 alunos: 1 acervo. • Escolas com 251 a 500 alunos: 2 acervos diferentes. • Escolas com mais de 500 alunos: 3 acervos diferentes.
Ensino Médio	3 acervos distintos (cada um com 60 obras).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas com até 250 alunos: 1 acervo. • Escolas com 251 a 500 alunos: 2 acervos diferentes. • Escolas com mais de 500 alunos: 3 acervos diferentes.

Os acervos são compostos de obras de literatura, de pesquisa e de referência pedagógica e distribuídos às escolas da rede pública de ensino, cadastradas no censo escolar. Nos anos pares, as escolas que possuem a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebem os livros, enquanto nos anos ímpares, são contempladas as instituições que mantêm os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os acervos de todos os anos são compostos por gêneros literários variados: obras clássicas da literatura universal, poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens, livros ilustrados e histórias em quadrinhos.

Além da avaliação e da distribuição de obras literárias para uso exclusivo dos alunos, o programa ainda comporta outras duas ações: o PNBE do professor, que se constitui de obras de cunho teórico e metodológico visando à prática docente; e o PNBE periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo metodológico e didático destinados aos professores, coordenadores e gestores das escolas da rede pública. Os dados apresentados a seguir se referem aos anos 2013 e 2014.⁵

Quadro 6: PNBE Professor em 2013

Segmento de Ensino	Investimento Total	Escolas beneficiadas	Acervos Distribuídos	Livros distribuídos
EI (creche e pré-escola)	R\$ 18.782.370,54	87.232	106.626	2.132.520
Ensino Fundamental1	R\$ 38.086.730,30	109.822	149.510	4.485.300
Ensino Fundamental2	R\$ 26.751.900,15	50.740	102.955	3.088.650
Ensino Médio	R\$ 17.0006.450,05	19.290	62.177	1.865.310
EJA (Ensino Fundamental)	R\$ 3.139.931,01	31.967	43.797	437.970
EJA (Ensino Médio)	R\$ 833.774,54	7.550	19.406	97.030

Quadro 7: PNBE Periódicos em 2014

Título	Quantidade de edições	Beneficiários	Critérios de atendimento
Carta Fundamental	10	Categoria 1: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério/Normal	<ul style="list-style-type: none"> • 1 a 250 alunos: 1 exemplar. • 251 a 500 alunos: 2 exemplares. • 501 a 750 alunos: 3 exemplares.
Nova Escola	10		
Pátio Educação Infantil	4		
Ciência Hoje das Crianças	11		
Cálculo Matemática para Todos	12		
Língua Portuguesa	12		
Carta na Escola	10		
Filosofia, Ciência e Vida	12		
Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico	4		
Revista de História da Biblioteca Nacional	12		
Presença Pedagógica	6	Categoria 3: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • 1 a 500 alunos: 1 exemplar. • 501 a 1000 alunos: 2 exemplares. • 1001 ou mais alunos: 3 exemplares.

Em 2014, o PNBE Periódicos beneficiou 152.465 escolas, distribuindo 14.751.055 periódicos, o que totalizou um investimento de R\$ 58.477.152,20.

2. O processo de avaliação e seleção para a composição do acervo PNBE

Desde 2006, a avaliação pedagógica do PNBE está a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Antes de serem encaminhados ao Ceale, todos os livros inscritos no processo seletivo para compor o acervo do PNBE passam por uma triagem no Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Depois disso, a equipe de coordenação do Ceale analisa todas as obras inscritas e exclui, imediatamente, as que não atendem às exigências do programa, publicadas em edital, tais como os requisitos relacionados ao formato, à capa, ao miolo, ao acabamento, e, principalmente, ao conteúdo das obras, no que tange à intenção moralizante e didatizante.

Os livros em avaliação seguem agrupados em lotes de quinze a vinte unidades, em média, contendo obras de diferentes gêneros, autores e editoras para cada parecerista –

professores ligados a instituições públicas de ensino superior e da educação básica – provenientes de dezoito estados brasileiros.

Os critérios para avaliação das obras constam também em edital e abrangem a qualidade textual, a adequação temática e o projeto gráfico. Em relação ao texto, são consideradas questões relacionadas à coerência, à coesão e à exploração de recursos linguísticos e expressivos. No quesito adequação temática, são avaliadas as estratégias de captação dos leitores, que se manifestam na apropriação da abordagem de temas relacionada ao contexto social e cultural dos alunos, bem como na conformação do nível de conhecimento prévio exigido pela leitura. Quanto ao projeto gráfico, são verificadas: a qualidade estética das ilustrações, a articulação entre o texto e a imagem e a adequação de recursos gráficos aos leitores. Também são avaliadas as condições de leitura que a obra oferece: a qualidade da impressão, o espaçamento entre linhas e o tratamento da fonte.

Segundo Paiva (2012), o objetivo da avaliação é selecionar as melhores obras de cada categoria, e compor um acervo diversificado, que atenda a todos os gêneros. Entretanto, pode-se perceber que a seleção contempla poucas obras em relação à quantidade de livros inscritos.

Quadro 8: Quantitativo de obras e de editoras

	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Editoras inscritas	145	148	161	261	234	266	248	296
Livros inscritos	1.718	1.735	2.085	2.514	1.612	2.303	1.648	2.787
Livros selecionados	225	153	593	250	300	250	360	250

O maior quantitativo de obras que o Ceale recebe é, sem dúvida, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que evidencia a baixa produção literária para os outros segmentos, sobretudo, para a Educação Infantil.

Quadro 9: Quantitativo de livros inscritos no PNBE 2014 por categoria

Categoria 1: 0 a 3 anos	Categoria 2: 4 e 5 anos	Categoria 3: Anos iniciais do EF	Categoria 4: EJA
3%	18%	55%	24%

A diversidade de gêneros das obras inscritas para compor o acervo do PNBE é uma preocupação constante do Ceale, pois esse é um quesito que não se apresenta de forma igual. O quadro abaixo demonstra a desigualdade da oferta de gêneros em 2014.

Quadro 10: Gêneros das obras inscritas no PNBE 2014

Categoria 1: 0 a 3 anos		Categoria 2: 4 e 5 anos		Categoria 3: Anos iniciais do EF		Categoria 4: EJA	
Gêneros	Quantidade	Gêneros	Quantidade	Gêneros	Quantidade	Gêneros	Quantidade
Palavras-chave	5%	Palavras-chave	2%	Narrativa de palavras-chave	1%		
HQs	8%	HQs	4%	Livros de imagens e HQs	6%	Livros de imagens e HQs	10%
Imagens	16%	Imagens	11%	Narrativas por imagens	6%	Narrativas por imagens	1%
Prosa	48%	Prosa	60%	Prosa	71%	Prosa	74%
Verso	23%	Verso	23%	Verso	16%	Verso	15%

Para Paiva e Soares (2014), a predominância de livros em prosa na categoria 3 pode ser positiva, já que nessa etapa de escolaridade os alunos precisam aprofundar o conhecimento linguístico e literário. E desenvolver a competência leitora através de contos e narrativas, na opinião das autoras, possibilita também a imersão no mundo do insólito. Entretanto, a pouca oferta de poemas causa-lhes certa estranheza, pois é nessa mesma faixa etária que as crianças se sentem mais atraídas pela poesia.

Apesar do desequilíbrio no quantitativo de categorias e de gêneros das obras inscritas, Paiva e Soares (2014) garantem que a seleção é variada, obedecendo às observações previstas em edital.

Depois que a seleção de obras é concluída, o Ceale envia uma listagem ao MEC para que o processo de aquisição e distribuição do acervo tenha início. É o FNDE que realiza todo trâmite financeiro e burocrático com as editoras e com os Correios. Nas cidades da zona rural, as prefeituras ou as secretarias municipais de educação recebem e distribuem os acervos nas escolas.

Paiva (2012, p.28) revela uma preocupação constante: “O que mais incomoda em processos avaliativos como esse são: a urgência da tarefa; a amplitude e a diversidade do atendimento; a responsabilidade de selecionar”. Contudo, a autora, que integra a equipe da coordenação, destaca que apesar das muitas inquietudes que permeiam esse trabalho, é possível melhorar as avaliações por meio do volume de dados obtidos e da proporção de achados de pesquisas sobre a produção literária para crianças e jovens.

3. A chegada e o uso dos livros do PNBE na escola

A mera distribuição de livros não forma leitores, apesar de ser a condição prévia para sua existência. O esforço do PNBE para possibilitar o acesso à leitura é grande, mas não tem sido suficiente para garantir o uso efetivo do livro pelos alunos e professores da rede pública. Percebe-se, portanto, que outras ações são necessárias para o funcionamento do programa.

Paiva (2012) orientou uma pesquisa integrada, em Minas Gerais, que envolveu 181 escolas atendidas pelo programa e investigou uma série de questões relacionadas ao PNBE, desde a saída dos livros das editoras até a chegada às escolas e a sua utilização. Para este estudo, decidiu-se reproduzir alguns resultados encontrados na referida pesquisa, que podem oferecer uma amostra real do funcionamento do programa.

Em pesquisa realizada em 2005, uma das questões investigadas foi o conhecimento do PNBE pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. Segundo Montuani (2012), 78% dos entrevistados disseram conhecer o programa, e 71% afirmaram que o conheciam a partir da chegada das caixas de livros do FNDE à escola. Segundo a pesquisadora, era recorrente a afirmação de que não se conhecia o programa, mas as caixas do FNDE sim. Isso evidenciou o fato de que não se diferencia o programa de seu órgão financiador. Outra pesquisa realizada em 2005, ainda revelou que

a ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes aos professores sobre a utilização de acervos literários do PNBE em sua prática pedagógica gerou uma não diferenciação das especificidades do livro didático, paradidático, obra de referência e livro de literatura (BEREMBLUM, 2006, p.21).

Essa realidade já havia sido constatada pelo Tribunal de Contas da União em 2002, o que resultou na realização de seminários promovidos pelo MEC, em 2005. Decorrente das discussões desses encontros, estabeleceu-se um acordo que previa parceria entre estados e municípios para a formação de agentes escolares para a formação de leitores (PAIVA, 2012, p.18).

Quanto ao recebimento do acervo, segundo Montuani (2012), 86% das escolas declararam ter recebido os livros do PNBE, 9% não souberam informar e 5% disseram não terem recebido os livros, nesse último caso, os motivos apresentados foram a não contemplação das escolas em anos ímpares e a especificidade da escola destinada a alunos portadores de necessidades especiais que ainda não leem.

A pesquisa ainda verificou que em 95% das escolas que receberam os acervos, os livros estavam disponibilizados na biblioteca; em 2% das escolas, os funcionários não souberam informar onde estavam as obras; em outros 2%, os livros ainda estavam guardados nas caixas; e em 1% das escolas, o acervo não estava sendo usado, ainda, porque estava sendo catalogado.

Durante as visitas às escolas, as condições estruturais das bibliotecas também foram observadas e constatou-se que a maioria dessas não oferece um espaço adequado para guardar os livros, comprometendo a possibilidade de sua utilização. No entanto, vale destacar que bibliotecas bem estruturadas, por si só, não garantem a formação de leitores, se não houver um trabalho que promova a utilização dos livros.

Como já colocado, Paiva (2012) aponta a formação de mediadores de leitura (docentes e os profissionais da biblioteca escolar) como a necessidade principal para o funcionamento do PNBE nas escolas. Contudo, essa demanda abrange esferas de ordens variadas. Em primeiro lugar, espera-se que os profissionais que trabalhem como mediadores de leitura tenham formação específica, mas o que se constata é que os professores que atuam nas bibliotecas escolares, quase sempre, são professores em final de carreira ou afastados da sala de aula por motivos diversos (LEAHY 2006, p.18-19). Os bibliotecários e os auxiliares de biblioteca, por sua vez, em muitos casos, não possuem formação adequada para exercer as funções que lhes são requeridas, já que a especificidade de candidatura à vaga costuma ser o nível de escolaridade – nível médio para os auxiliares de biblioteca e nível superior para os bibliotecários –, como relatado por Montuani (2012). Em segundo lugar, está a sobrecarga do trabalho, que não permite a elaboração e a prática de atividades de leitura orientadas, devido a pouca quantidade de profissionais trabalhando nas bibliotecas escolares. Em terceiro lugar, mas não menos importante, Montuani (2012, p.95) afirma que as queixas mais recorrentes entre os profissionais entrevistados foram a falta de reconhecimento desse trabalho pela própria escola e a questão da desvalorização salarial.

CONCLUSÃO

O PNBE é um programa essencial para a democratização da leitura, principalmente para as camadas menos favorecidas da sociedade, e é a escola o lugar privilegiado para que o aluno tenha acesso à literatura. Apesar de saber que a existência do livro não forma leitores, não se pode negar que a potencialidade de leitura só se atualizará se a permanência dos livros na escola for garantida.

A partir desta pesquisa, percebe-se que o PNBE depende de outras ações e de outras instâncias para ser posto, plenamente, em prática, e essas são demandas que não se resolvem tão facilmente e em pouco tempo. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer a amplitude e o alcance desse programa, pois, hoje, pode-se afirmar que a escola não vive mais a escassez de livros, e por causa disso, a distância entre o livro e o aluno-leitor ficou menor.

Referências

- BEREMBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CADEMARTORI, Ligia. Somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Ediora UNESP, 2012.
- CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930 - 1994*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- LEAHY, Cyana. *A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito. Acervos de literatura chegam na escola? In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: EdUnesp, 2012.
- PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: EdUnesp, 2012.
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Introdução. In: MEC/Ceale. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC, SEB, 2014.

ABSTRACT: This paper is part of a research in progress about picturebooks whose *corpus* is constituted by the PNBE collection. The PNBE has distributed much works of literature and pedagogical researches to public schools since its foundation in 1997. Therefore, this research aims describe the operation of the program and problematizing the distribution and the use of the PNBE collection in schools.

KEY-WORDS: PNBE, Reading, Literature.

Notas do capítulo

¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 14/10/2015.

² Fonte: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo- no- pais>. Acesso em 14/10/2015.

³ Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Palestras%20Pnaic%202014/LITERATURA-FORA-DA-CAIXA-Cidinha.pdf>. Acesso em 18/10/2015.

⁴ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em 18/10/2015.

⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em 18/10/2015.

⁶ Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Palestras%20Pnaic%202014/LITERATURA-FORA-DA-CAIXA-Cidinha.pdf>. Acesso em 18/10/2015.

A Literatura Hispânica e o ensino de E/LE: Reflexão e atuação do PIBID na “modernidade líquida”

Prof.^a Dr.^a Debora Zoletti*

RESUMO: O objetivo dessa comunicação é apresentar o trabalho que o grupo vinculado à área dos estudos literários hispânicos do Subprojeto PIBID/UFRRJ de Letras/Espanhol intitulado “Discurso linguístico-intercultural nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s)” vem desenvolvendo desde sua implementação, em junho de 2015. Se o nosso tempo, moderno e líquido, é também caracterizado como “inóspito à educação” (BAUMAN, 2011), vemos a necessidade de repensar o sistema educacional que insiste em manter consolidadas práticas pedagógicas tradicionais do passado e, a partir disso, buscar novas formas condizentes com o mundo líquido moderno que nos circunda em todos os aspectos. Portanto, considerando a inegável a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula, principalmente por sua função desveladora e democrática (BRASIL, 2007), o subprojeto em questão está desenvolvendo propostas metodológicas dentro do ensino de E/LE nas quais se contemplem o texto literário hispânico enquanto “instrumento que viabiliza o acesso ao conhecimento pleno, à cultura e à cidadania” (BRASIL, 2007) vinculando-o também às TIC’s, realidade intrínseca da nossa “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001)

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Hispânica, ensino, modernidade

Estou cada vez mais convencida da importância de nossa atividade na formação de cidadãos, venha de onde vier nosso alunado, com o espanhol, suas literaturas e tudo o que lhes diz respeito como instrumento de trabalho (BRASIL, 2007, p.19).

Já há algum tempo, o filósofo polonês Zygmunt Bauman vem nos alertando acerca dos aspectos do mundo “líquido”¹ moderno que estão delineando, significativamente, a forma com qual nos relacionamos com tudo aquilo que nos rodeia. Ao adaptar o conceito de liquidez para definir esse mundo, ressignificou os aspectos fundamentais da vida moderna que, impulsionada pela urgência da mudança, do efêmero e da inconsistência, está marcada pela fluidez extrema.

Elegí llamar ‘modernidad líquida’ a la creciente convicción de que el cambio es lo único permanente y la incerteza la única certeza. La vida moderna puede adquirir diversas formas, pero lo que las une a todas es precisamente esa fragilidad, esa temporalidad, la vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante (BAUMAN, 2014).

Essas reflexões acerca da modernidade líquida também encontram amplo lugar de discussão no contexto da trajetória dos sistemas de educação do mundo e, principalmente, de

* Professora Adjunto IV dos cursos de Letras do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

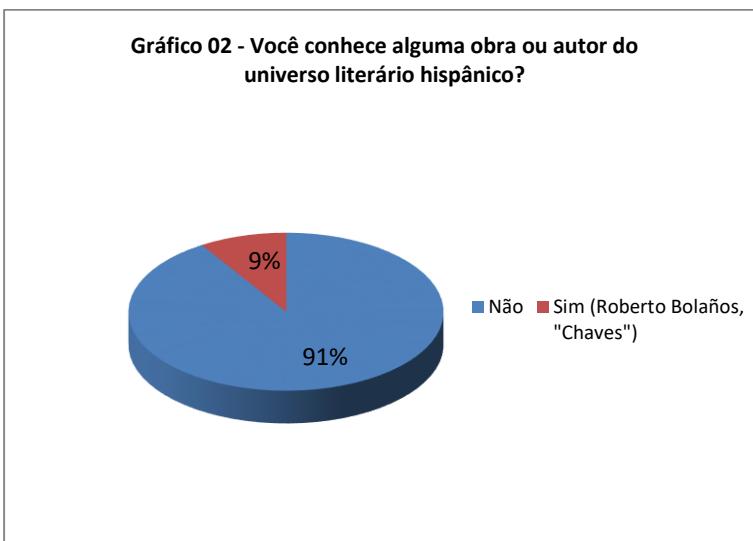
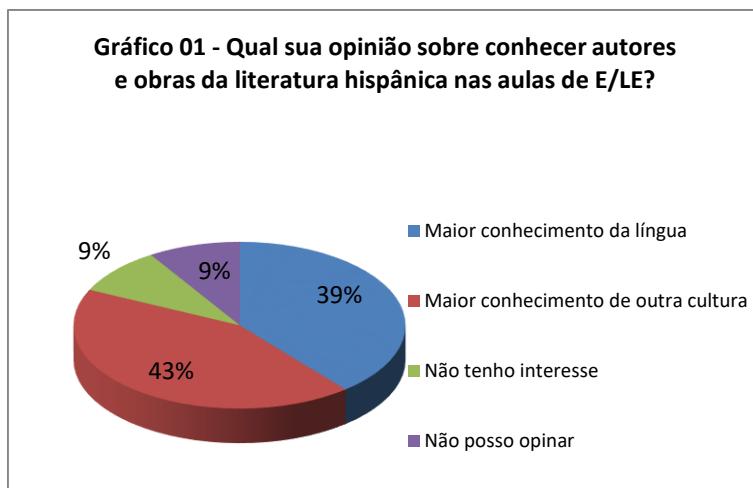
nosso país. Diante da realidade desses espaços *on-line* e *off-line*, deparamo-nos com a necessidade de repensar estratégias a serem desenvolvidas no sistema educacional que visem integrar de fato o ensino formal – no nosso caso em especial, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) – às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Em recente entrevista publicada no jornal argentino *Clarín.com*, o filósofo polonês Zygmunt Bauman complementa suas reflexões acerca de nossa era líquida moderna e afirma que hoje vivemos, simultaneamente, em dois mundos paralelos e completamente diferentes: o *on-line* – no qual estamos, de acordo com levantamento estatístico, conectados por horas seguidas – e o *off-line* – a vida normal, sem conexão digital. Segundo o pensador, na vida off-line, obrigatoriamente estamos diante da diversidade e dos conflitos naturais que engrenam a vida humana, enquanto que na vida on-line, basta clicar o *delet* e todas as sensações e situações desagradáveis são esquivadas. Não há a necessidade de negociações interpessoais. Isso gera, dentre outras graves consequências, a deteriorização da arte do escutar e dialogar, funções vitais no mundo off-line.

Essas reflexões acerca da modernidade líquida também encontram amplo lugar de discussão no contexto da trajetória dos sistemas de educação do mundo e, principalmente, de nosso país. Diante da realidade desses espaços *on-line* e *off-line*, deparamo-nos com a necessidade de repensar estratégias a serem desenvolvidas no sistema educacional que visem integrar de fato o ensino formal – no nosso caso em especial, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) – às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

1. Sondagem inicial: o universo literário hispânico para os alunos da escola básica

No que se refere ao trabalho desenvolvido nas aulas de E/LE com os textos literários, o desafio de integração entre o mundo líquido² moderno e o contexto educacional se mostra ainda maior, pois sabemos que a prática dos estudos literários nas escolas, principalmente na área da língua estrangeira, não é visto como algo sedutor, recorrente e realizado com propósitos literários e estéticos. A partir do levantamento inicial feito pelos licenciandos-bolsistas/Pibid durante as oficinas realizadas na escola Parceira CIEP 358 Alberto Pasqualini, em Nova Iguaçu, constatamos que os alunos da escola básica brasileira, embora demonstrem interesse pelo idioma estrangeiro (91% expressaram gostar de aprender o idioma, justificado por diversos motivos) e certa consciência da importância dos textos literários para sua formação (Gráfico 01), em grande parte, nunca tiveram contato com autores e obras de referência dentro da literatura hispânica (Gráfico 02).



De acordo com o gráfico 2, fica claro que os alunos desconhecem o universo literário hispânico. O grupo que respondeu conhecer algum nome, o fez graças ao conteúdo explorado nas oficinas de oralidade e percepção sob a coordenação da professora Maristela Pinto anteriormente realizadas na turma.

Segundo Jouini (2008), ao longo da história do ensino de língua estrangeira, o texto literário, baseado na falsa crença de sua inutilidade, ora era mantido à margem dos materiais didáticos e das aulas de E/LE, ora era trabalhado como mero ornamento. O autor, ainda que defende o uso dos textos literários nas aulas de E/LE, o faz pensando, principalmente, na função comunicativa que o texto literário possui, ao abordar mostras de um comportamento linguístico e cultural diferenciado da cultura do aprendiz, funcionando, portanto, como um facilitador do desenvolvimento das quatro destrezas linguísticas.

Embora não devamos excluir tal possibilidade, defendemos que os textos literários, partindo de uma visão mais profunda e subjetiva, detêm um forte poder germinador, isto é, sendo diverso e não inteiramente contextualizado, ilumina dimensões do humano e “informa através de uma série de engrenagens o mundo em que vivemos e nossa existência no interior do mundo” (JOUVE, 2012, p.11). Tal especificidade, ao ser absorvida pelo sistema educacional, funcionaria, seguramente, como um motivador de estratégias que visasse um trabalho mais constante com o texto literário nas aulas de E/LE.

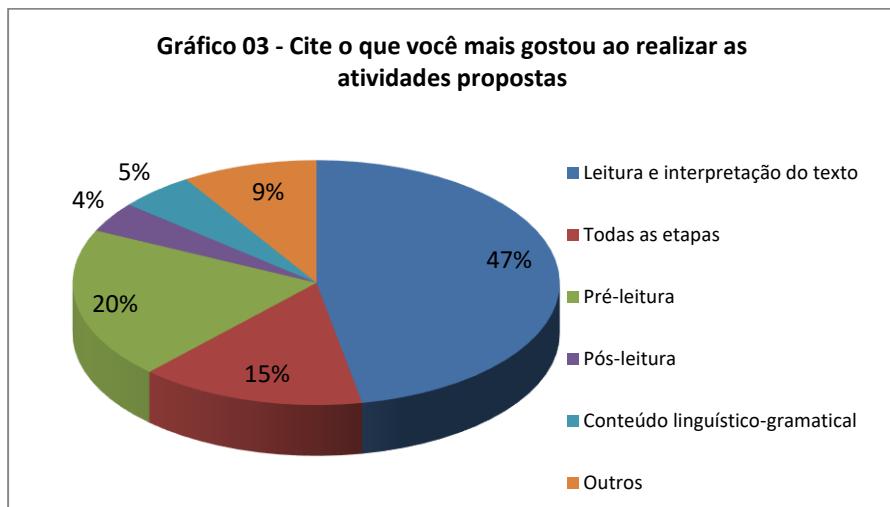
Portanto, diante da I) relevância do trabalho com textos literários, II) do interesse dos alunos em consolidar o Espanhol como LE em sua formação, III) dos significativos índices de desconhecimento da literatura hispânica por parte dos alunos da escola básica e IV) da real necessidade de integração do mundo digital à realidade cotidiana escolar, o trabalho desenvolvido pelo grupo PIBID/LETRAS-Espanhol/IM-UFRRJ sob a coordenação da professora Debora Zoletti, especialista da área de Cultura e Literaturas Hispânicas, está voltado à elaboração de atividades didáticas cuja estrutura formal foi previamente estabelecida e justificada com base nas teorias das estratégias de leitura e nas TIC.

2. As oficinas: elaboração e realização das atividades a partir do texto literário hispânico

Uma vez selecionado o texto literário hispânico e considerando sempre a ideia de interatividade, as atividades propostas foram elaboradas tendo como base fundamental as três etapas definidas pelas estratégias de leitura: A) a pré-leitura em que se trabalha o conhecimento prévio do aluno, preparando-o a leitura; B) a leitura em si do texto que se relaciona diretamente à pré-leitura e às atividades de compreensão propostas; C) a pós-leitura que relaciona o novo conhecimento adquirido à realidade do aluno, isto é, a sua experiência e que de alguma maneira, “gerará” frutos que extrapolam os muros da escola. Importante destacar ainda que, visando uma integração com as ferramentas e recursos que graças às TIC hoje se encontram facilmente disponíveis, a etapa da pré-leitura está sempre fundamentada por duas questões reflexivas acerca do tema que se explorará a partir do texto literário e por algum tipo de *mídia* (áudio ou vídeo) que também ilustra aquela temática.

3. Análise dos resultados

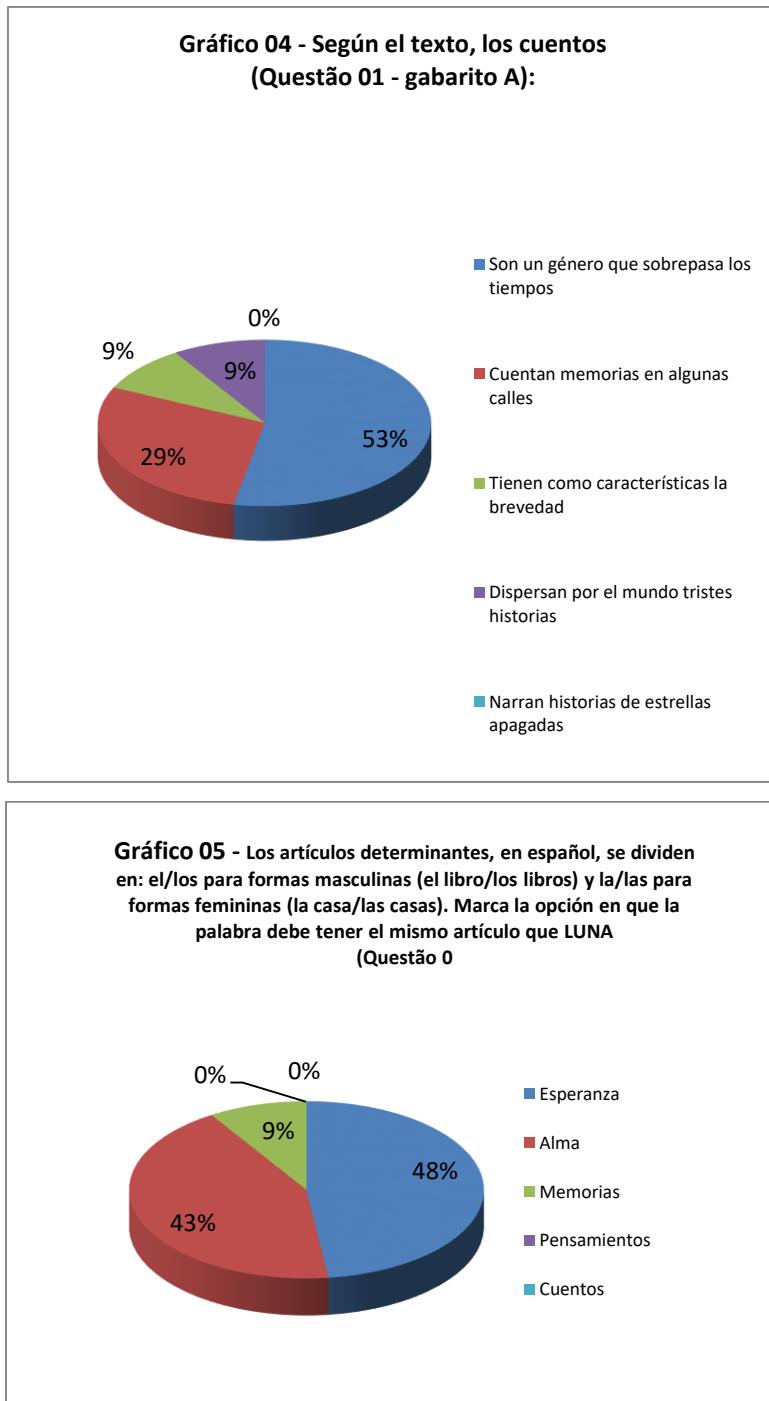
As oficinas com a aplicação dessas propostas de atividades nas escolas parceiras, embora ainda estejam em andamento, puderam ser realizadas, integralmente, em pelo menos uma turma de 21 alunos do 8º ano E.F do CIEP 358. Dentro desse universo, verificamos através de um levantamento posterior à realização da atividade, que o sentimento dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido a partir de um texto literário foi positivo, conforme nos mostra o gráfico 03:



Analisando as respostas dos alunos, verificamos que de fato houve uma significativa aceitação pelo trabalho de leitura e interpretação do texto literário, seguido pela dinâmica da pré-leitura. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que nesse momento da atividade a interação entre professor, texto e turma se estabelece de forma produtiva. Muitas reflexões e debates são realizados nos momentos da leitura e pré-leitura, aguçando o desenvolvimento do espírito crítico e promovendo o enriquecimento do conhecimento interior e literário de cada aluno. O índice de aprovação da etapa da pós-leitura (4% somente) nos chamou a atenção. Para esse momento também era esperado um percentual mais significativo. Entretanto, ao analisarmos o tipo de questão proposta, compreendemos que, por se tratar de uma tarefa a ser realizada fora daquele momento, os alunos não puderam ter uma visão plena da etapa, pois sua realização dependia da disponibilização de outros horários. Essa etapa só será plenamente cumprida no dia da culminância de nosso projeto: será realizada uma grande exposição com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante a etapa da pós-leitura.

Quanto ao aproveitamento das questões propostas na etapa da leitura encontramos um maior resultado naquela que explora a compreensão leitora (visto que 53% souberam marcar a

opção correta) enquanto 48% marcaram a resposta correta quando se tratou de uma questão que explorava o conteúdo linguístico-gramatical. Diante do resultado positivo para a questão de compreensão leitora, podemos afirmar que o trabalho com o texto literário, ao favorecer o espírito crítico do aluno, leva-o a compreender melhor as relações entre a obra literária e o nosso universo cultural.



Ou seja, através desses resultados preliminares, constatamos que o trabalho com texto literário, desde sua leitura, passando pelas etapas de consolidação de sua compreensão plena e

chegando até a produção realizada pelos alunos e expostas a toda comunidade, além de se apresentar como uma proposta sedutora para os alunos, rende bons frutos. Diante desse mundo “cibernético, profundamente incivilizado, sem espírito e apático” (VARGAS LLOSA, 2015), estamos vivenciando o trabalho com a literatura hispânica nas aulas de E/LE como uma forma de legitimar e defender os estudos literários em sala de aula de E/LE.

Referências

BRASIL, Magnolia. Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura Espanhola na sala de aula brasileira. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia, 2007. Pp. 19-24.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. “Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline”. 06/07/2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/edicion-impresa/Vivimos-paralelos-diferentes-online-offline_0_1169883075.html>. Acesso em 10 ago.2015.

JOUNI, Khemais. “El texto literário em la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso.” In: *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*. Vol. 13, Nº 20, Jul-Dez, 2008.

JOUVE, Vicent. *Porque estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

VARGAS LLOSA, Mario. “A literatura é um denominador comum da experiência humana.” Disponível em: <<http://www.contioutra.com/literatura-e-um-denominador-comum-da-experiencia-humana-mario-vargas-llosa/>>. Acesso em: 04.2015.

Notas do capítulo

¹ Em suas obras *Modernidade líquida* (2001) e *44 cartas do mundo líquido moderno* (2011).

² Em suas obras *Modernidade líquida* (2001) e *44 cartas do mundo líquido moderno* (2011).

³ Licenciandas-bolsistas responsáveis pela oficina da turma e pelos dados coletados: Janaína Tavares e Hellen Lobão.

⁴ As oficinas ainda estão em fase de realização, portanto, os resultados refletem uma parte do universo total a ser investigado: 21 alunos da turma 803.

⁵ Sob a supervisão das professoras Silvana Giorgini e Aline Barboza.

⁶ Aqui usado no sentido figurado de desenvolvimento, de evolução ou difusão. O texto literário como fonte de germinação de reflexões críticas acerca da vida, das relações humanas que o aprendiz pode alcançar

Escolhas que significam:

Análise de manchetes jornalísticas pelas metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional

Viviane Mara Vieira Cardoso*

RESUMO: Neste artigo, procederemos à análise de manchetes jornalísticas, sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com o objetivo de observar como as escolhas feitas pelo enunciador para compor tais manchetes revelam suas intenções discursivas e demonstram um discurso subjetivo marcado pela presença de um sujeito que imprime constantemente suas marcas interpessoais e organiza a mensagem de modo a construir sua orientação argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE: Escolhas léxico-gramaticais; Manchetes jornalísticas; Gramática Sistêmico-Funcional; Argumentação.

INTRODUÇÃO

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

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

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

* Mestranda em Língua Portuguesa / UERJ

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

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

1. O discurso jornalístico

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

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

No entanto, sabemos que todo ato de linguagem está vinculado ao sujeito e a seus pontos de vista, de modo a construir um projeto de intencionalidade, de atuação sobre o outro por meio dos “índices de subjetividade, que se introjetam no discurso, permitindo-se que se capte a orientação argumentativa nele presente” (KOCH, 2006, p. 65). Assim, o enunciador, ao escolher a maneira de organizar o discurso, oferta um jogo argumentativo e constrói imagens sociais para si e para o interlocutor.

Partindo desses pressupostos, pretende-se contrariar o mito da isenção e imparcialidade nas reportagens jornalísticas e provar a existência de subjetividade e argumentação – a presença

do enunciador, suas intencionalidades e influências sob o interlocutor – por meio da organização estrutural e léxica do enunciado.

2. A gramática sistêmico-funcional

A Teoria Sistêmico-Funcional, desenvolvida pelo linguista inglês Halliday, procura enfatizar como as escolhas léxico-gramaticais da língua são importantes, ou mesmo fundamentais, para a produção de sentido de um texto, entendendo a linguagem como um sistema de opções semânticas e léxico-gramaticais, de que o falante dispõe para criar significados a partir das funções que as estruturas gramaticais desempenham nos textos. Nas palavras de Halliday (1978):

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

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

Para demonstrar a análise sistêmico-funcional da linguagem, Halliday (2004, 3^aed.) postulou a existência de três funções que, juntas, e cada uma com um propósito específico, compõem o significado das orações e manifestam os três propósitos fundamentais da linguagem: representar a realidade, interagir socialmente e organizar o sentido da mensagem. São chamadas de metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Na metafunção ideacional, a linguagem representa as experiências do indivíduo, a realidade exterior ou o mundo de sua consciência interior, por meio de processos, participantes e circunstâncias. Esses três elementos constituem o sistema da Transitividade, por meio do qual são identificados e caracterizados os significados experienciais, que englobam o que se faz no mundo (os processos), quem realiza tal processo (participantes) e o espaço, o tempo, as causas, as consequências, entre outros, associados aos processos (circunstâncias).

A metafunção interpessoal representa a interação entre enunciadores e interlocutores no meio social, em que os falantes marcam suas atitudes, julgamentos (recurso da modalidade) e atribuem papéis para si e para seus interlocutores. As estruturas gramaticais, nessa metafunção, são organizadas de modo a negociar sentidos entre falantes e interlocutores e influenciar o comportamento do segundo a partir da atuação linguística do primeiro.

A metafunção textual é responsável por organizar as experiências e os significados interpessoais de maneira coerente e em graus de relevância. Essa organização se dá pelo sistema da estrutura temática composta por Tema e Rema, em que o primeiro funciona como o elemento pelo qual o falante escolheu iniciar a sua mensagem e o segundo constitui o desenvolvimento das ideias lançadas pelo Tema, formando, assim, um encadeamento lógico. Por essa divisão, podemos afirmar que a metafunção textual organiza as duas outras funções e compõe o sentido do texto.

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

3. Metodologia

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

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

O objetivo deste trabalho é apenas ilustrar a importância da noção básica da gramática sistêmico-funcional: a noção de escolha estrutural e lexical para revelar significados. Não se pretende fazer uma exposição detalhada do modelo teórico de Halliday (2004, 3^aed), nem empregar a terminologia completa do autor para a descrição das estruturas e metafunções, já que este é um trabalho reflexivo das noções introdutórias da Gramática Sistêmico-Funcional.

4. Análise do *corpus*

1. “Finalmente surge um craque da linhagem de Pelé” (Manchete capa da Revista Veja, 29/06/2011)

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

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

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

O próprio conteúdo ideacional é construído por meio de um julgamento – *a avaliação do surgimento de um craque* – e as escolhas feitas para a construção do enunciado revelam o ponto de vista do enunciador. O substantivo “craque” possibilita ao enunciador inserir sua avaliação de que Neymar é um bom jogador, pois o texto poderia ter sido construído, por exemplo, com a utilização do hiperônimo “jogador”. O emprego daquele substantivo de conteúdo semântico específico e qualificador contribui para o posicionamento do enunciador sobre a qualidade do jogador Neymar: um craque. Do mesmo modo, o constituinte “da linhagem de Pelé” revela que o enunciador coloca em negociação que Neymar pode ser comparado a Pelé, de que ele é tão bom quanto Pelé, partindo de conhecimentos partilhados com o

interlocutor de que Pelé é considerado um dos maiores jogadores de todos os tempos – o Rei do futebol – e de que ele começou sua carreira no Santos, mesmo time que revelou Neymar.

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

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

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

Jovem morre após ser queimada em favela na Tijuca

Ou retirando o termo “pacificada” e inserindo o nome do local: “morro dos macacos”, “morro do borel”, etc.

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

Na versão sem a presença do atributo “pacificada”, a mensagem não comporta esse contraste e, mesmo na versão com o nome do local, não se tem a associação direta do referido efeito, pois não são todos que partilham do saber que essas favelas foram pacificadas. O termo “pacificada”, assim, carrega a semântica que contrasta com a ideia de violência e, por isso, a sua escolha, dentre outras disponíveis para o enunciador, orienta para um determinado propósito da mensagem. Assim, podemos afirmar que, do ponto de vista ideacional, esse constituinte complementa o processo veiculado – a morte da jovem – ; ao mesmo tempo, do ponto de vista interacional, influencia na interação entre enunciador e interlocutor, em que o enunciador oferta uma informação e negocia o sentido com o interlocutor; também, no aspecto textual, contribui para a organização da mensagem, em relação ao contexto (externo) e à coerência (interna).

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

3. “Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina, diz PF”
(Jornal O GLOBO, 09/08/2011)

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

Poderíamos criar, por exemplo, a seguinte versão alternativa:

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

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

Assim, do ponto de vista textual, a escolha do foco pelo enunciador foi componente importante nesta manchete. No texto do jornal, “PF” aparece como uma simples fonte da informação, colocada ao final do texto. Na versão criada, esse constituinte seria o tema da oração. Do ponto de vista da função ideacional, também há diferença entre o texto do jornal e a versão alternativa criada, pois teremos uma mudança dos processos: na primeira a ação de receber e, na segunda, a ação de dizer. Do ponto de vista interpessoal, não se tem uma avaliação direta do enunciador, apesar de, como foi dito, a escolha da organização textual dar indícios sobre as intenções de quem produziu o enunciado.

4. Sobrevivente do Holocausto é detida em protestos em Ferguson

Hedy Epstein, de 90 anos, participava das manifestações contra morte de jovem negro pela polícia.

(O GLOBO, 19/08/2014)

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

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

Policiais prendem sobrevivente do Holocausto em protestos em Ferguson

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

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

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

Manifestante é detida em protestos em Ferguson

Também essa versão não atenderia aos propósitos do enunciador, pois muitas manifestantes poderiam ter sido detidas. A escolha lexical para denominar o sujeito paciente mostra-se definitiva para o julgamento do enunciador, seja na avaliação da importância da notícia, seja na negociação com o interlocutor ao ofertar a imagem do sujeito já associada a conflitos e guerras.

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

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

Motorista atropela mãe e filha na Zona Oeste de São Paulo

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

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

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

Nas alternativas acima, o significado textual entre elas e também em relação à versão original é diferente, pois o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o falante pretende falar, aquilo que ele escolhe colocar como tema na versão original é *Motorista*, enquanto que em (a) é *Mãe e filha*, em (b) é *Na Zona Oeste de São Paulo* e em (c) é *Em calçada na Zona Oeste de São Paulo*. Ou seja, cada uma revela uma significação distinta com propósitos distintos.

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

6. Homens de confiança de Pezão respondem por improbidade (O GLOBO, 21/08/2014)

Observemos um trecho da reportagem:

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

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

Affonso Monnerat e Hudson Braga respondem por improbidade
OU
Secretário estadual de Governo e coordenador da campanha do
Governador respondem por improbidade

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

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

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

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

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

Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo

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

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

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

Se a diferença entre o texto original e a primeira versão hipotética era quanto ao significado interpessoal, na segunda versão alternativa o significado interpessoal permanece e a diferença reside no significado textual, pois, no texto original o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o enunciador pretende falar é o fato de Marina ser ambientalista, enquanto

na versão criada é a ação desempenhada por Marina Silva. Essa diferença na organização da mensagem revela que o enunciador julgou mais importante, ou seja, preferiu colocar em evidência o fato de a candidata ser ambientalista, orientando, assim, o foco discursivo e a interpretação de todo o restante do enunciado, o que não acontece na versão hipotética, pois cria-se uma expectativa em saber o processo realizado pelo ator, retirando o foco do adjetivo “ambientalista”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Referências

CARVALHO, J. DE. *Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina, diz PF*. O Globo. Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/pf-diz-ter-indicio-de-que-secretario-executivo-do-turismo-ex-presidente-da-embratur-recebiam-propina-em-dinheiro-2704974>. Acesso em: 09/08/2011. Atualizado em 03 nov. 2011.

CASTRO, J. *Homens de confiança de Pezão respondem por improbidade*. O Globo. Rio de Janeiro, ago. 2014. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/brasil/homens-de-confianca-de-pezao-respondem-por-improbidade-13689794>>. Acesso em 21/08/2011.

FUZER, Cristiane; Cabral, Sara Regina Scotta (Org.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua Portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

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

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

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

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

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

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

LIMA, C.H.P. et al. (Org.) *Incursões semióticas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

O Globo. *Sobrevivente do Holocausto é detida em protestos em Ferguson*: Hedy Epstein, de 90 anos, participava das manifestações contra morte de jovem negro pela polícia. Rio de Janeiro, ago. 2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/mundo/sobrevivente-do-holocausto-detida-em-protestos-em-ferguson-13654525#ixzz3hiQkJ5qJ>. Acesso em 19 ago. 2014.

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

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

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

ABSTRACT: In this article, we will proceed to the analysis of journalistic headlines, from the perspective of Systemic Functional Linguistic, in order to observe how the choices made by the enunciator to write such headlines reveal their discursive intentions and demonstrate a subjective speech marked by the presence of a subject that constantly print their interpersonal brands and organizes the message in order to build their argumentative orientation.

KEY-WORDS: Lexicogrammatical choices; News headlines, Systemic Functional Grammar; Argumentation.

Nota do capítulo:

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

Ressignificando a vida através de narrativas memorialísticas

Celso Felizola Santos*

RESUMO: este trabalho relata a importância de minha recente formação acadêmica na escrita e publicação recente da obra *Memórias da terra e da água*, de minha autoria. Coteja-se ainda fragmentos da citada obra com os conceitos encontrados em Walter Benjamin (1991), Mikhail Bakhtin (1997 e 2006), José Luiz Fiorin (2007), Moita Lopes (2003), e outros teóricos. Por fim, menciona-se a importância das narrativas memorialistas para a ressignificação da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Signo; Ideologia; Memória; Ficção.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão teórica acerca das narrativas constantes no livro *Memórias da terra e da água* à luz das considerações de Walter Benjamin (1991) acerca do narrador e das narrativas, da abordagem dos conceitos de signos de Mikhail Bakhtin (2006), da questão da ideologia nas narrativas, sinalizadas por Mikhail Bakhtin (2006) e José Luiz Fiorin (2009), e, aproveitando o posicionamento de Hayden White (2001) sobre a ficcionalidade da história, refletir, também, sobre a ficção e a realidade nas narrativas memorialísticas. A obra em questão apresenta grande similaridade com as proposições de narrativas de Benjamin, relatos de experiências de vida e uma conotação ideológica marcante.

Como qualquer narrativa, as narrativas memorialísticas constituem-se em instrumentos de redimensionamento do EU, para o que elas se tornam fundamentais, e, por conseguinte, a partir das visões de BAKHTIN (1997) e (2006), MOITA LOPES (2003) e de outros teóricos, buscou-se estabelecer uma ponte entre as narrativas constantes da obra em tela e a ressignificação da vida.

1. A narrativa: forma e conteúdo, o diálogo

Todos contamos histórias todos os dias, mas quando se fala em narrativa nos referimos à arte de narrar na atualidade. Nesse sentido, concordamos com Walter Benjamin quando afirma que “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a

* Professor da FAETEC/RJ, Licenciado em Letras- Português/Espanhol/Literaturas pela UFRRJ. Contato: celfesan@gmail.com.

faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 1991, pp.187-188). Segundo esse teórico, a fonte da narrativa é “A experiência que passa de pessoa [...]” (BENJAMIN, op. cit., p.198), e esta está decaindo frente às novas formas de experimentação.

Como se deduz desse teórico, a narrativa, “que durante todo tempo floresceu num meio de adesão - no campo, no mar e na cidade” (BENJAMIN, 1991, cit., p. 199) está em decadência, em virtude das transformações seculares das forças produtivas, que redundaram no fim do trabalho artesanal e o início da era industrial. Assim, a narrativa, definida por esse teórico como uma forma artesanal de comunicação, no seu sentido mais puro, começou a decair, dando lugar ao romance e à informação. No entanto, com essa decadência a narrativa foi ganhando nova beleza. (BENJAMIN (op. cit., pp. 201-205).

Como “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN (op. cit., p. 205), a narrativa também transparece uma visão de mundo, em detrimento de tantas outras. E, como nos afirma José Luiz Fiorin, “Cada uma das visões de mundo apresenta-se num discurso próprio.” (FIORIN, 2007, p. 30). Assim, essa “cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras.” (BAKHTIN, 2006, p. 32) e constrói uma imensa rede de ideias e visões de mundo que se difundem de forma dominante na sociedade. E essa ideologia vaza através das narrativas na eleição dos temas, na forma como são narrados e, principalmente nas palavras, porque, como afirma Michail Bakhtin, em sua função de signo “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN, op. cit., p. 34).

Mas, afirma,

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2006, pp. 34-35).

Bakhtin afirma ainda que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, op. cit., p. 40), o que nos permite inferir que as narrativas, esse tecido de palavras devidamente organizado e subordinado, também funcionam como instrumentos ideológicos, de poder.

Levemos em consideração *Os lusíadas*, que narra as façanhas do povo português, o mito da fundação de Lisboa e as vitórias do povo cristão sobre “os infiéis”, ou a *Carta de Caminha*,

que narra em forma de diário os primeiros contatos dos portugueses com os povos primitivos do que seria o Brasil. Traçando um paralelo com Walter Benjamin (1991, p.197), quando afirma que os combatentes, que no final da guerra, voltavam dos campos de batalha mudos, vemos que o mesmo fenômeno aconteceu com os marinheiros e demais tripulantes da *Campanha das Índias* e da *viagem de Cabral*.

Em *Memórias da terra e da água*, já a partir do título – e ao longo da obra como um todo – percebe-se as marcas das duas famílias de narradores de Walter Benjamin. A narrativa, montada através de experiências vivenciadas ou contadas por outros, percorre os caminhos terrestres e marinhos, que vão das origens do personagem-narrador, as terras limítrofes do norte de Sergipe às margens do Rio São Francisco, até a atualidade, no Rio de Janeiro. Ao longo da obra percebe-se uma visão de mundo, uma ideologia que se manifesta através da descrição dos cenários, da escolha das palavras, da crítica social acerca das condições e modo de vida dos personagens. Assim, podem-se encontrar trechos como este:

Essa região, de grande biodiversidade, separa a terra firme da orla costeira, e dela sobrevivem atualmente centenas de famílias cujos pais mergulham literalmente na lama para catar caranguejos. Os atravessadores recolhem sacos e mais sacos desses crustáceos às margens do mangue para entregá-los em restaurantes e hotéis finos da capital. Uma semana de trabalho daqueles catadores não chega a render um vigésimo do salário mínimo, enquanto uma porção de seis caranguejos chega à mesa de distintos consumidores por mais de três vezes esse valor (SANTOS, 2015, p.39).

Mas em *Memórias da terra e da água* percebe-se outro sentido, não menos ideológico: o de dar voz, através do narrador, àqueles que sempre foram privados de fazer-se ouvir, como *O Velho*, *O mano*, *Seu Severo*, *Gilberto*, *João Trubão* e outros tantos personagens reais que, de uma forma ou de outra, tiveram alguma conexão com o narrador, e que, esquecidos no tempo e na história, aqui, talvez pela primeira e única vez, aparecem como protagonistas de narrativas escritas. Deste modo, apesar do caráter utilitário, ingrediente primordial da obra, *Memórias da terra e da água* segue as indicações do Mestre: “[...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” (BENJAMIN, 1991, pp.187-222). Como a vida desses personagens.

2. As narrativas memorialísticas e a ressignificação da vida

As narrativas, segundo Moita Lopes (2003, p. 56), são “espaços onde as identidades são construídas nos embates discursivos do dia a dia.”. E também “são instrumentos que usamos

para fazer sentido no mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo.” (MOITA LOPES, op. cit., p. 64). Enquanto espaço de construção de identidades na interação discursiva, uma narrativa se manifesta através da língua, e tal como esta, “efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana.” (BAKHTIN, 1997, p. 280), sendo que “Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera.” (BAKHTIN, op., cit., loc., cit.), cujos significados são interdependentes e complementares porque, independente da posição do enunciante nessa esfera, os discursos resultantes “não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente.” (BAKHTIN, op., cit., p. 316), O que somos, portanto, se constitui no interdiscurso, entre o nosso e o discurso do outro.

Assim, e nesse sentido, esse teórico afirma:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar [...], são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, op. cit., p. 44, supressão nossa).

Baseados nessas afirmações podemos inferir que *o outro* tem necessidade de minha narrativa para completar-se no plano estético, assim como eu necessito de suas narrativas para ser um *Eu* completo, porque “Não há dúvida de que meu aspecto físico não entra no horizonte concreto de minha visão efetiva, com exceção dos raros casos em que, como Narciso, contemplo meu reflexo na água ou no espelho.” (BAKHTIN, 1997, p. 44). E o Mestre completa:

Meu aspecto físico, a expressividade do meu corpo, são vividos por mim internamente; é somente como fragmentos díspares, ligados à minha percepção interna, que minha exterioridade é captada no campo das minhas sensações externas e, acima de tudo, no campo da minha visão; mas essas sensações externas não representam a minha última instância, [...] a resposta só me é fornecida por minha percepção interna que assegura também a unidade das imagens fragmentárias que tenho da minha expressividade externa e as traduz em linguagem interna (BAKHTIN, op. cit., p. 48).

Em um de seus vídeos promocionais a Dove (2015) explorou magistralmente essa ideia. Uma experiência foi feita com algumas mulheres que, isoladamente, sem que soubessem a finalidade, ditavam suas características físicas para um especialista em retratos falados. A seguir, ao lado dos retratos falados de cada uma, o homem desenhou outro, agora ditado por

uma amiga recente de cada uma daquelas mulheres. As discrepâncias foram alarmantes, e os retratos falados pelas outras agradaram mais às primeiras que seus autorretratos.

Mas, a despeito da importância do outro para mediar o que somos - ou pensamos ser -, essa relação, em última análise, será sempre mediada por um eu. É o que mostra o vídeo. É o que se deduz de Mikhail Bakhtin quando fala na “percepção interna”. BAKHTIN (1997, p. 48). Assim, tanto no caso do retrato falado, como em um espelho, a imagem que vemos ainda sofre essa intermediação, porque

A visão que temos de nosso aspecto físico quando nos olhamos no espelho é de natureza totalmente particular. Visivelmente, vemo-nos sem mediação. Ora, não é nada disso; permanecemos em nós mesmos e só vemos o nosso reflexo, um reflexo que não poderia, de maneira imediata, tornar-se um componente de nossa visão e de nossa vivência do mundo: vemos o reflexo de nosso aspecto físico, mas não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico, o aspecto físico não nos engloba por inteiro, estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material de uma auto-objetivação – um material que não é, para ser exato, sequer um material (BAKHTIN, 1997, p. 48).

Calcados nessas afirmações podemos deduzir que, também nas narrativas, os fatos não são narrados exatamente como aconteceram, mas de acordo como foram vistos ou interpretados. Tampouco são compreendidos como foram contados. Nas narrativas memorialísticas isso se torna mais premente, porque na maioria das vezes se narra um fato já narrado anteriormente, e nos vivenciados há, ainda, a mediação do tempo. Segundo se pode depreender de Hayden White (2001, p. 115), isso acontece até mesmo na escrita histórica, encarada por muitos como não ficcional, porque mesmo quando não há intenção do escritor de ficcionar, os fatos são vistos, interpretados, e intermediados através de algum tipo de gênero que ao chegar ao leitor é lido e reconstruído. Assim, no bom sentido da literatura, não existe nada, além da realidade objetiva, que não seja intermediado pela ficção.

Em *Memórias da terra e da água*, os fatos passados são recuperados através da mediação do narrador ou deste e de outros. Se fazer essa mediação já é ficcionar, o que dizer a respeito dos lapsos preenchidos? Examinemos, por exemplo, a passagem abaixo, retirada da obra em questão:

Alguns raios chegavam mesmo a atravessar os quase mil metros que nos separavam da outra margem e, saltitando sobre as pequeninas ondas da superfície quais duendes brincalhões, atingiam nosso barco, nossa pele e vestes, tornando-nos também personagens mágicos daquela paisagem surreal (SANTOS, 2015, p.75).

Ou essa outra:

Nesse processo o cheiro, levado pelo terral, ia longe: atravessava os roçados, os coqueirais, passava dentro do povoado, atingia a praia, onde os pescadores interrompiam seus afazeres para degustá-lo, e avançava mar adentro até onde as vistas não alcançavam. Dizem que nessa época os marinheiros que passavam por alto-mar nos navios de carreira já sabiam que passavam pela costa de Pirambu pelo cheiro da farinha no forno (SANTOS, 2015, p. 103).

Apesar de constarem em uma obra memorialística, não são pura ficção?

Pelo exposto acima podemos dizer que a escrita de memórias, que pertence ao gênero confessional, não está isenta de ficção, ao contrário, está impregnada dela, integrando-se, portanto, à literatura. Mas além de ficcionar, escrever memórias é mostrar-se através da palavra escrita e, também, (re)criar e lapidar, através das visões de outros e da nossa, um *Eu* que participa, quer direta, como personagem, quer indiretamente, como narrador. Segundo Jerome Bruner, nas narrativas memorialísticas nós construímos e reconstruímos continuamente nosso *Eu*, “[...] de acordo com as necessidades das situações em que nos encontramos, com a orientação de nossas recordações do passado e nossas experiências e medos para o futuro.” (BRUNER, 2002, p. 8, tradução nossa, supressão nossa).

Escrever memórias, portanto, é, acima de tudo - e em primeira instância –, falar de nós para um outro - que somos nós mesmos; e “Falar de nós para nós mesmos é como inventar um relato acerca de quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo.” (BRUNER, op. cit., p. 8, tradução nossa). Em suma, é acrescentar significado à nossa vida. Escrever memórias é reviver o passado em condições especiais, quando já não se é o mesmo. É reviver o ontem com a experiência de hoje e refletir sobre o presente com a experiência revivida. É transladar-se para o passado e com ele se emocionar, mesmo sabendo que ele já não nos pode afeta do mesmo modo que anteriormente. É aperceber-se de que o *Eu* de ontem é como minha imagem no espelho: parece-se comigo, tem muitas de minhas características, reconheço-me nela, mas não é senão um *Eu* que se completa no - e com o - ato narrativo, Porque “A criação de um *Eu* [também] é uma arte narrativa” (BRUNER, 2002, p. 8, acréscimo nosso).

CONCLUSÃO

Para a elaboração do projeto *Memórias da terra e da água* tornou-se fundamental o domínio dos conhecimentos adquiridos no Curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Sem esses, a obra, mesmo provida

de significado pessoal, não passaria de um amontoado de informações autobiográficas sem grande valor literário.

De um modo ou de outro, o significado de *Memórias da terra e da água* extrapola o escrito, porque não revela a ansiedade, a tensão e a emoção vividos no decorrer de sua execução. Não revela, por exemplo, a ansiedade e a tensão e a expectativa experimentadas ao se chegar àqueles lugares onde se esperaria encontrar alguma informação; a incerteza sobre que tipo de informação seria coletada, se se iria encontrar alguém apto a repassá-la; a emoção de passar pelos locais e imaginar que por ali passaram, em um passado remoto, os protagonistas dessas narrativas, de encontrar alguém, como no caso da Dona Edite, dizendo, também emocionada: “eu me lembro de sua mãe... Ela saiu daqui com dois minino, um de uns oito ano e outro de dois...”; e o autor, peito sufocando, afirmar: “eu era o de dois!”.

As emoções de percorrer os canais como os do rio Carapitanga, em uma canoa, ouvindo apenas o ruído do remo ao ferir a água e dela emergir, o voo de um ou outro pássaro com a aproximação silenciosa do barco; de ser envolvido em uma atmosfera de silêncio e magia que se assemelhava a um portal de tempo que remetia o narrador aos tempos de seus ancestrais; de voltar a singrar os mares a bordo de navios, revisitar mentalmente as cidades, percorrê-las, imaginá-las como eram no passado e como são hoje; de relembrar fatos e dialogar, dar voz a pessoas que já não mais existem. Essas emoções não aparecem nos escritos, mas transparecem na obra. E são inúmeras.

Então o narrador, por vezes personagem, como um *Eu* que se propôs a realizar essa viagem, como o justo, encontra-se consigo mesmo no passado e se projeta para o presente como um *Eu Plus*, enriquecido pelas experiências ressignificadas de *Memórias da terra e da água*.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (trad. do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRUNER, Jerome. *La fábrica de historias*: derecho literatura y vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CANAL DOVE BRASIL. Dove retratos da real beleza (versão estendida). Vídeo (6min35s). Disponível em: <https://youtu.be/Ii0nz0LHbcM>. Acesso em: 05/10/2015.

FIORIN, Luiz José. *Linguagem e ideologia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, C. F. *Memórias da terra e da água*. Rio de Janeiro: Entorno, 2015.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EdEdusp, 2001.

ABSTRACT: this paper reports the importance of my recent academic training in writing and publishing recently my book *Memories of the land and the water*. It compares fragments of this work with the concepts found in Walter Benjamin (1991), Mikhail Bakhtin (1997 and 2006), José Luiz Fiorin (2007), Moita Lopes (2003), and other theorists. Finally, it mentions the importance of memorialists narratives to the resignification of life.

KEY-WORDS: Narrative; Sign; Ideology; Memory; Fiction.

**O Pibid como política educacional nas Licenciaturas da UFRRJ:
o entendimento das espacialidades e a otimização dos processos de gestão**

Gustavo Souto Perdigão Granha (UFRRJ)*
Sara Araújo Brito Fazollo (UFRRJ)**

RESUMO: O Pibid, como ação estratégica de política educacional através da parceria entre a UFRRJ e a CAPES, coopera para a formação dos futuros docentes, promovendo, sobretudo, ações inovadoras e articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Assim sendo, recorreu-se à Cartografia como suporte otimizador dos processos gestão institucional, no intuito de analisar espacialmente as ações educativas na formação dos licenciandos, bem como dos discentes das escolas conveniadas.

PALAVRAS-CHAVES: Pibid; Iniciação à docência; SIG; Análise espacial; Política educacional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: reflexões sobre a docência na UFRRJ no contexto da atualidade brasileira

As diversas inquietações e angústias com as quais o professor brasileiro se depara em sala de aula são preocupantes e, certamente, vão interferir no seu modo de agir e no desenvolvimento das ações cotidianas que exigem a profissão. Neste sentido, a UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - vem contribuindo para a valorização do professor, desenvolvendo parcerias com diversos Programas de Valorização do Magistério, tal como o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Assim sendo, deseja-se refletir sobre o papel da Universidade enquanto gestora deste Programa, cujas estratégias giram em torno de uma política educacional de cooperação para a formação dos futuros docentes, a fim de promover ações inovadoras e a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, bem como sedimentar a posição que ocupa como participante desta engrenagem.

Considerando o sujeito contemporâneo, múltiplo e fragmentado (HALL, 2005) e a heterogeneidade das identidades destes indivíduos, além da velocidade dos fatos e a diversidade de questões que a sociedade atualmente enfrenta, defende-se uma necessária intervenção na formação destes profissionais da educação. Nesse sentido, ressalta-se a relevância deste Projeto/Pibid como a possibilidade de avanço qualitativo não exclusivo à formação docente do

* Doutor em Geografia pela UFRJ, Professor Adjunto II do curso de Licenciatura em Geografia da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRRJ.

** Doutora em Letras - Linguística Aplicada pela UFF, Professora Adjunto IV do Departamento de Letras da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu, Coordenadora Institucional do PIBID/UFRRJ.

licenciando, extrapolando-se, por sua vez, aos alunos da Educação Básica envolvidos no Programa.

Tem-se a noção da grande dificuldade em vencer as resistências, apelos e obstáculos da contemporaneidade para conseguir o despertar dos desejos que envolvem a docência junto aos nossos jovens. O magistério encontra-se desacreditado por conta da falta de políticas públicas e interesses diversos na sociedade. Por isso, fazem-se necessárias ações integralizadoras entre as instituições educacionais, numa proposta de possibilitar a compreensão do fazer docente estimulando o licenciando a pensar estratégias inovadoras e metodologias desafiadoras para o cotidiano da sala de aula, bem como no que se refere ao despertar do prazer em tornar-se professor e agente participativo das mudanças sociais.

A partir destas considerações, o Pibid/UFRRJ vem contribuindo significativamente para a formação do futuro professor, numa perspectiva de que sua prática docente seja a de atuar para transformar, assim como no desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino/aprendizagem que possibilitem aos aprendizes constituírem-se como cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, com capacidade de reflexão atuando/interferindo no contexto sociocultural onde se inserem.

1. Ações e estratégias para a formação docente

A UFRRJ, nos *campi* Seropédica e Nova Iguaçu, possui parcerias com escolas em áreas rurais e urbanas próximas ao seu entorno em que o projeto objetiva contribuir para a iniciação à docência. Tais escolas encontram-se situadas no Estado do Rio de Janeiro e região metropolitana, em especial, a Baixada Fluminense. O desenvolvimento das grandes metrópoles do Estado do Rio de Janeiro acontece - historicamente - de modo bastante desordenado e o crescimento demográfico, não planejado, resulta numa crescente demanda por serviços públicos básicos. Assim, esta área geográfica apresenta-se carente de muitos elementos, dentre eles, uma educação de qualidade. Neste contexto, vemos a necessidade de ações estratégicas para a formação e qualificação nas diversas áreas de conhecimento.

Com base nesta conjuntura, o projeto Pibid na UFRRJ vem atuando nos cursos de licenciatura, na tentativa de proporcionar um currículo de experiências docentes, a fim de melhorar esta carência de saberes e despertar o gosto pelo magistério. A grande maioria dos alunos ingressantes na UFRRJ procede das regiões supracitadas e seus entornos. Deve-se também salientar que um número relevante desenvolveu e concluiu seus estudos da Educação

Básica em escolas das redes públicas nestas seções do espaço. Tal porção privilegiada da sociedade, que consegue a inserção na Universidade pública, busca nos estudos uma resposta para os seus anseios de uma vida melhor, mais justa e equânime nas práticas sociais. Nesse sentido, a Universidade cumpre o papel de socializar o conhecimento a fim de promover a integração do sujeito com o outro e, também, a sua ascensão na sociedade, seja no aspecto social, cultural ou econômico.

As ações e as estratégias desenvolvidas pelo Programa Pibid visam à articulação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica através do estudo do contexto educacional que seleciona escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, bem como no que se refere às outras com experiências exitosas em metodologias de ensino/aprendizagem. O objetivo diz respeito à contribuição para a elevação deste índice no contexto educacional e social. Outra ação direciona-se no sentido da articulação de saberes interdisciplinares na formação dos licenciandos, em que as atividades realizadas pelos subprojetos se integram de forma a considerar a teoria e a prática uma associação necessária à formação docente, numa perspectiva de concepção da escola como espaço de (re)construção social para os sujeitos deste contexto.

Ainda neste contexto escolar, os licenciandos vivenciam as práticas dos professores supervisores, especialmente no que tange aos conteúdos expostos e as dificuldades encontradas. Dessa maneira, alunos/professores e escola/universidade participam juntos das discussões e reflexões a fim de que suas atuações sejam transformadoras do fazer docente, tal como preconiza Gimenez (2005), no momento em que afirma que a formação de professores é um projeto político para transformações sociais.

Não se pode também omitir os desafios ligados ao ingresso na carreira do magistério, com coragem referente à ação transformadora, bem como as intenções de um fazer diferenciado na construção da cidadania dos nossos estudantes. Assim sendo, é fazer parte do constructo que vai determinar o ser professor, aquele que poderá dizer, como Paulo Freire (1996), que

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: ***a miséria na fartura.***

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se

não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos **alunos, não canso de me admirar.**

Esta reflexão nos leva a uma perspectiva de comprometimento com a formação docente de nossos licenciandos. Com isso, o Pibid tornou-se um incentivo para a articulação dos saberes necessários à prática educativa, os quais visam contribuir para o processo de conscientização em que se constituem as práticas pedagógicas. Por conseguinte, compreendemos que "as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática" (Pimenta, 1997, p. 23) e isto só ocorre por conta das ações reflexivas e intervencionistas, em diferentes níveis, em função das atividades inovadoras desenvolvidas por estes profissionais. Ademais, a autora complementa:

[...] construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas escolas (p. 24).

Sendo assim, por estas considerações, é possível compreender o avanço que o Pibid proporciona aos bolsistas deste Programa, a partir de uma construção coletiva de saberes interdisciplinares entre a Educação Básica e a Universidade, especialmente pela (trans)formação permanente da teoria e prática que orientam um conhecimento coletivo mais humanizado, elevando, sobretudo, os alunos à condição de cidadãos críticos diante de uma sociedade por vezes perversa.

2. De 2007 à atualidade: a expansão do Pibid/UFRRJ

A UFRRJ participa deste Programa desde o primeiro Edital, em 2007, com 68 discentes bolsistas (iniciação à docência), em 2009/2012, com 131 licenciandos, em 2011/2012, com 132, e, atualmente, no quarto Edital, conta com 562 discentes - bolsistas, tal como exposto no Gráfico 1.

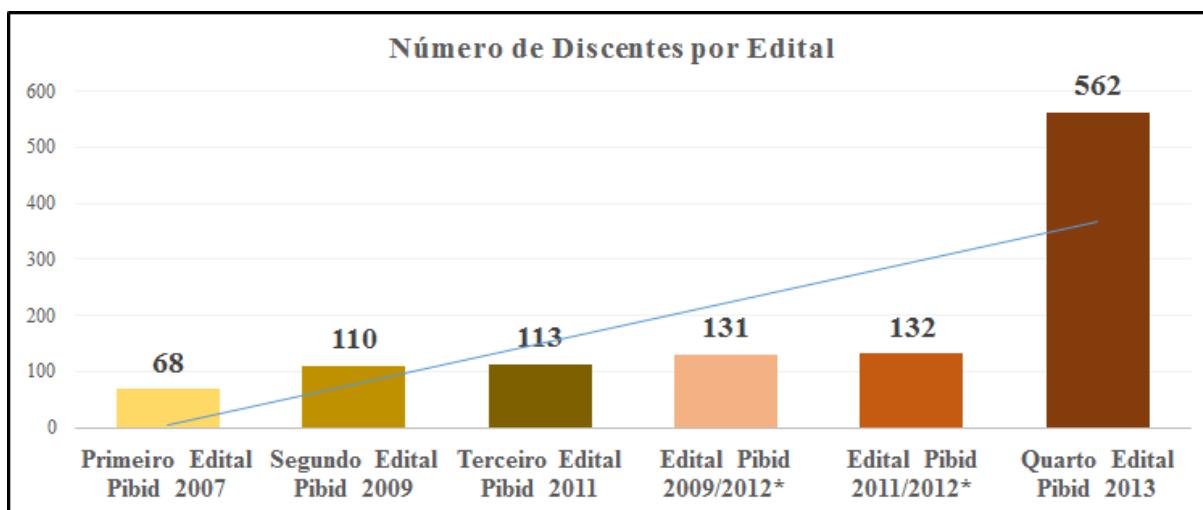


Gráfico 1. Números de Discentes dos Subprojetos na UFRRJ por edital da CAPES.¹

* edital CAPES 11/2012 - alteração Editais Pibid 2009 e 2011.

No que diz respeito aos Gráficos 2 e 3 a seguir, verifica-se significativo crescimento referente aos números de subprojetos e escolas parceiras ao longo dos Editais Pibid/UFRRJ (de 2007 a 2013). Entretanto, a despeito da apresentação de forma objetiva de tais valores, deve-se destacar a incapacidade de mensuração ou valoração dos impactos positivos, bem como da real propagação e disseminação dos conhecimentos inerentes às dinâmicas do Projeto.

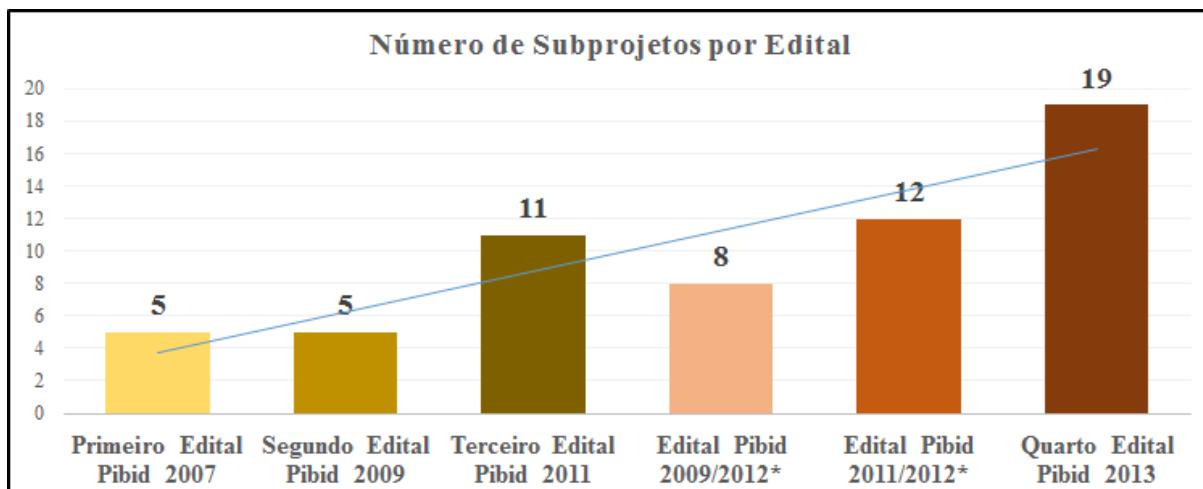


Gráfico 2. Números de Subprojetos na UFRRJ por edital da CAPES.¹

* edital CAPES 11/2012 - alteração Editais Pibid 2009 e 2011.

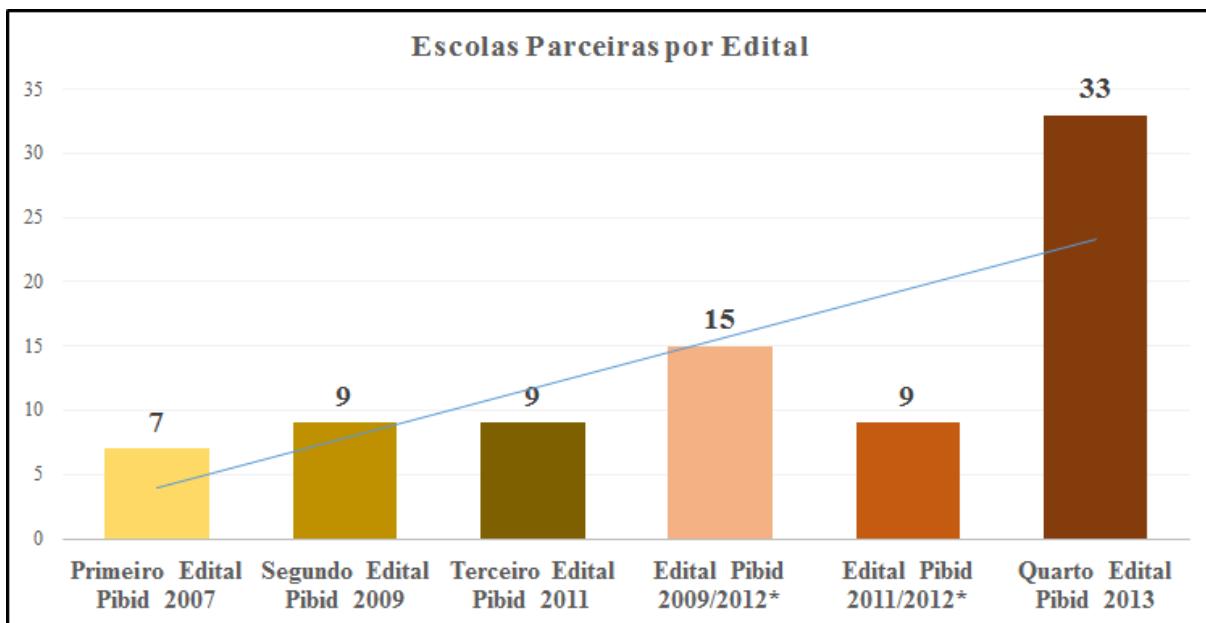


Gráfico 3. Números de Escolas Parceiras dos Subprojetos na UFRRJ por edital da CAPES.³

* edital CAPES 11/2012 - alteração Editais Pibid 2009 e 2011.

Em consonância com o exposto, as ações do Pibid também têm fortalecido a divulgação da existência de uma Universidade pública e gratuita para um público fora dos muros desta Instituição de Ensino Superior (IES) que, muitas vezes, não sabe da sua existência, nem das possibilidades de frequentá-la, incluindo os professores das escolas parceiras, os alunos e seus familiares. O Pibid aproxima o cotidiano escolar da Universidade, possibilitando as condições para que os estudantes possam conhecer e acreditar que são capazes de ingressar na IES pública e de qualidade (BARROS; FAZOLLO; GRANHA, 2014). Torna-se também importante destacar que o Pibid fomenta e oferece suportes à elaboração de materiais didáticos que permanecerão nas escolas.

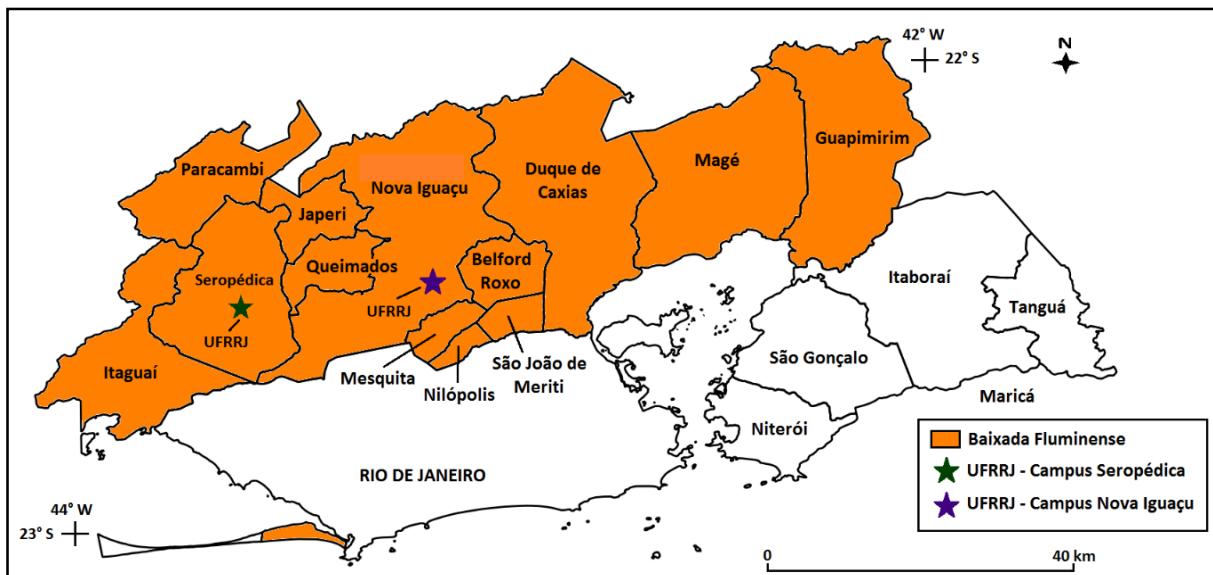
3. O Contexto espacial e social do Pibid/UFRRJ

Neste tópico abordar-se-á a composição da região denominada Baixada Fluminense, assim como: sua delimitação, organização, histórico, suas relações sociais e econômicas. Porém, antes de iniciar-se um debate mais aprofundado, deve-se enfatizar as dificuldades relacionadas à própria definição e delimitação desta porção do espaço, uma vez que, em função das inúmeras complexidades envolvidas (tanto de ordem humana como natural) não existe consenso entre os autores quanto à sua composição.

Determinados municípios, tais como Nova Iguaçu e Duque de Caxias apresentam-se inequivocamente pertencentes à região Baixada Fluminense, sem desacordo entre teóricos.

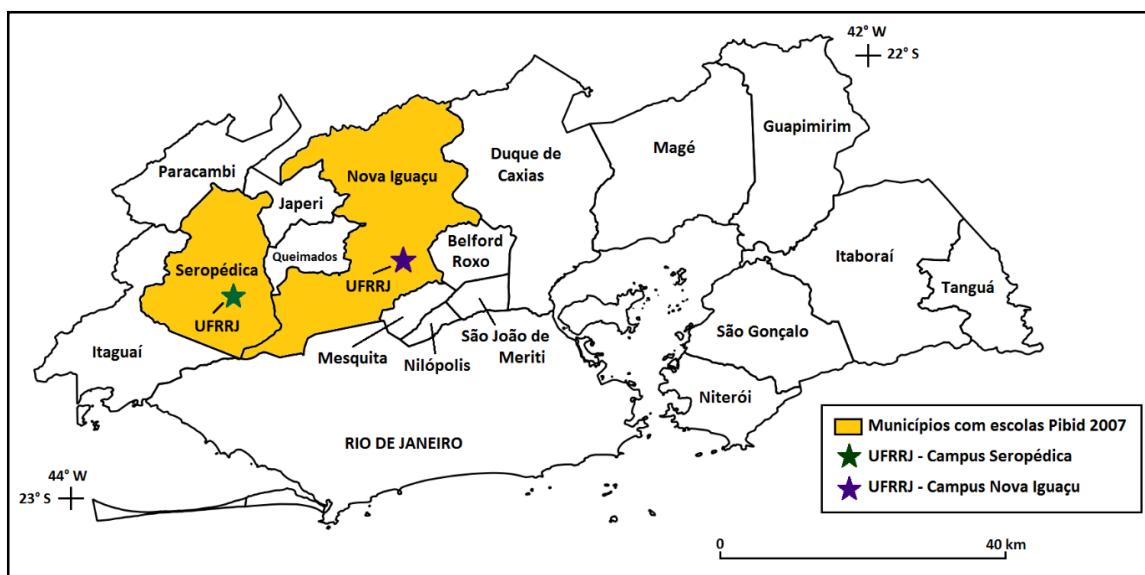
Outros municípios, tais como Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados, Japeri e Magé são apontados por SIMÕES (2011) como “satélites” ou dependentes aos “centrais” Nova Iguaçu e Duque de Caxias, sendo, dessa maneira, incorporados sem grandes questionamentos à região em estudo. Segundo Magalhães et al. (2013), Itaguaí, Seropédica, Paracambi e Guapimirim foram integrados à região na década de 1990, a partir da criação da Secretaria de Desenvolvimento da Baixada Fluminense e Região Metropolitana (SEDEBREM), cujos objetivos visavam o estabelecimento de uma unidade de planejamento para o oeste metropolitano fluminense.

Deve-se também destacar que a Baixada Fluminense (BF) encontra-se espacialmente inserida na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ), cuja área concentra mais de 80% da população de todo o estado fluminense, bem como acumula cerca de 70% do PIB do referido estado (MAGALHÃES et al., 2013). A população da RMRJ atualmente gira em torno dos 13 milhões de habitantes (IBGE, 2014), dos quais aproximadamente 4 milhões pertencem à porção denominada Baixada Fluminense. A partir da leitura e interpretação do Mapa 1 pode-se perceber a relevância da Baixada Fluminense na RMRJ, bem como a presença dos *campi* da UFRRJ (Seropédica e Nova Iguaçu). Vale ressaltar que no ano de 2014, a UFRRJ já contava com a oferta de mais de 50 cursos de graduação nos referidos *campi*, atendendo cerca de 18 mil alunos provenientes dos mais diferentes municípios e estados do país, além dos 2 mil discentes em seus mais de 40 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

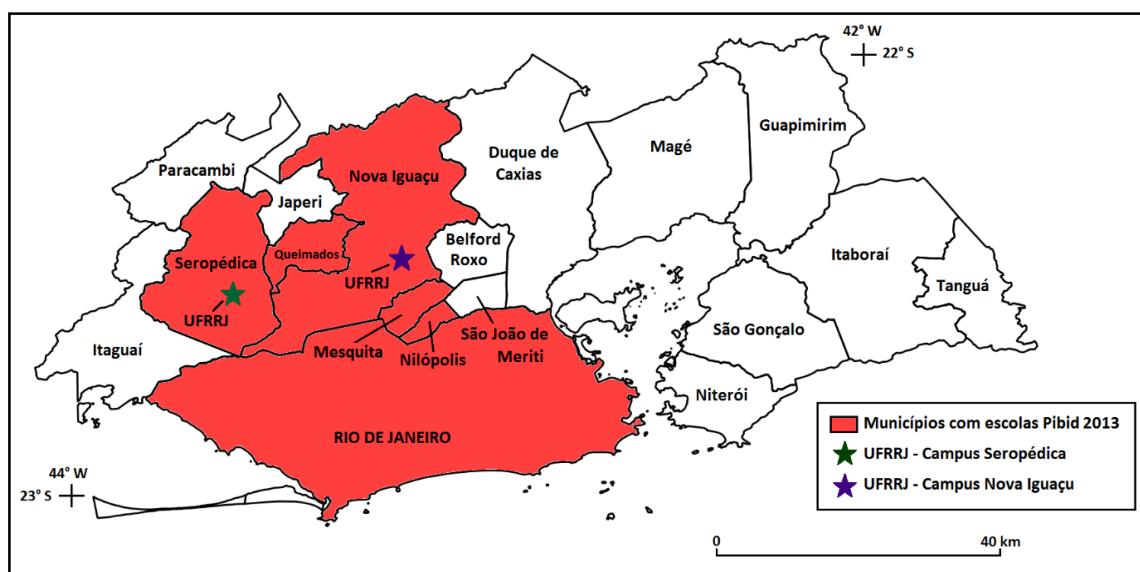


Mapa 1. O mapa da Baixada Fluminense e a presença dos *campi* da UFRRJ (Seropédica e Nova Iguaçu).

Confrontando-se os mapas 2 e 3, percebe-se a expansão, em termos territoriais, no que se refere ao avanço nos números dos municípios contemplados com escolas parceiras ao longo dos quatro Editais Pibid. Pode-se reparar que na implementação do Projeto Institucional na UFRRJ, em 2007, apenas os municípios cuja Universidade faz-se presente possuíam unidades escolares conveniadas, ao passo que no Edital vigente (2013), constata-se a expansão para municípios adjacentes.



Mapa 2. Municípios contemplados com escolas parceiras no primeiro Edital Pibid 2007.⁶



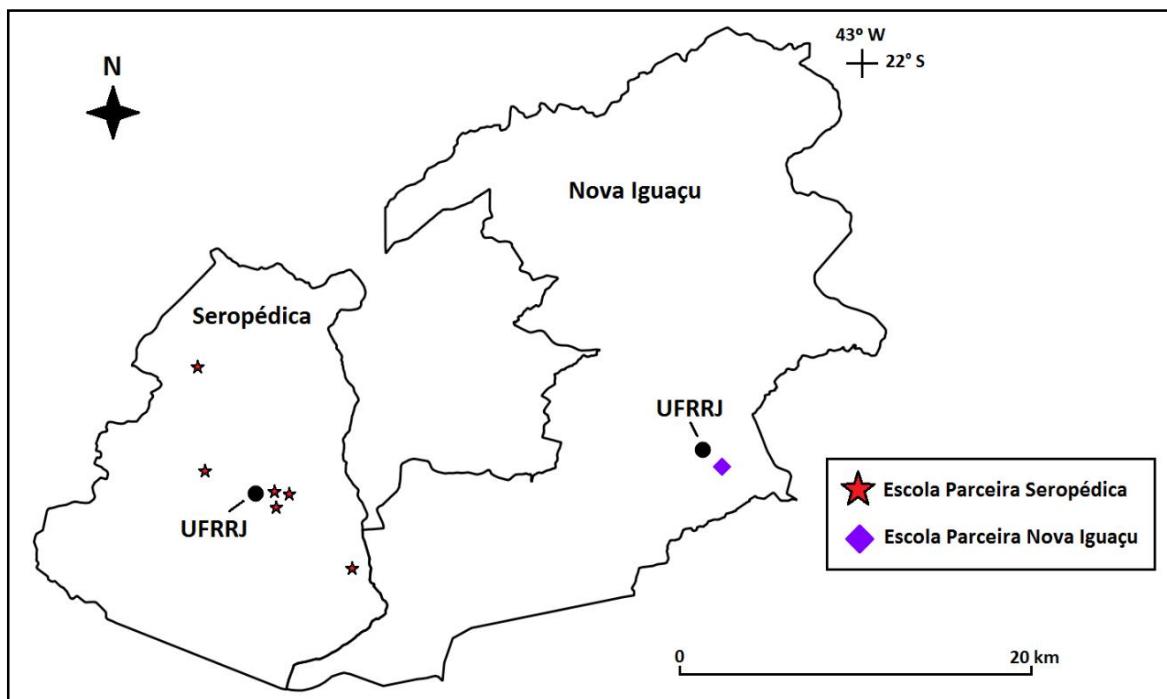
Mapa 3. Municípios contemplados com escolas parceiras no quarto Edital Pibid 2013.⁷

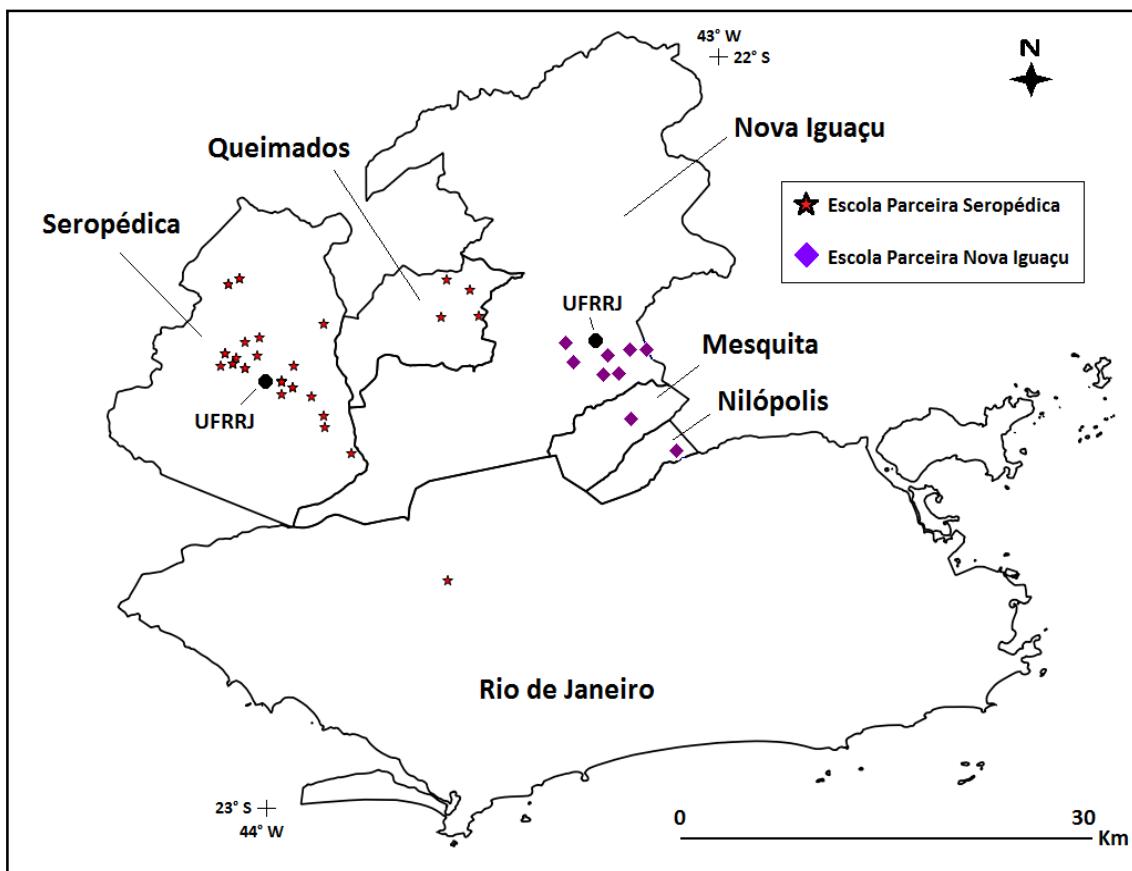
Assim sendo, face à expansão territorial, bem como ao progressivo crescimento do número de docentes e discentes envolvidos no quarto Edital Pibid UFRRJ (2013), recorre-se

aos suportes fornecidos pelo campo de conhecimento da Cartografia e seus mapas, entendidos no presente trabalho como construções intelectuais fruto de reflexão sobre um determinado segmento do mundo real, numa tentativa de se compreender e analisar a lógica das espacialidades nas quais se inserem as atividades do Pibid UFRRJ, bem como com o intuito de se facilitar e dinamizar os processos de gestão institucional.

4. A Cartografia como suporte à gestão institucional

Harley e Woodward (1987) definem o mapa como “*representação gráfica que facilita a compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano*”, ou seja, o documento cartográfico apresenta-se como uma forma de expressão cujo objetivo primordial é tornar inteligível, através de representações gráficas, as espacialidades de um segmento do mundo real. Desse modo, entende-se como relevante para a pesquisa em tela, o suporte da Cartografia no processo de registro contínuo da difusão numérica e espacial das escolas associadas ao Pibid. Analisando-se os mapas 4 e 5 pode-se perceber, através de respostas visuais instantâneas, a ampliação do número de unidades escolares absorvidas pelo Projeto Institucional/UFRRJ (desde o primeiro Edital Pibid 2007 ao quarto Edital Pibid 2013), bem como o seu espalhamento em termos geográficos.





Mapa 5. A espacialização das escolas parceiras (quarto Edital Pibid 2014) e as relações com os seus respectivos *campi*.⁸

Explorando-se e confrontando-se os mapas 4 e 5, fica evidenciada a incorporação, ao longo dos Editais (2007 até 2013), de quatro novos municípios: Queimados (com quatro escolas parceiras), Nilópolis, Mesquita e Rio de Janeiro (uma escola parceira, respectivamente). Ratifica-se, dessa maneira, que tal visão de conjunto é potencializada e otimizada através da comunicação cartográfica, em detrimento, sobretudo, das usuais manifestações encontradas em exaustivas tabelas ou em enfadonhos relatórios. Cabe, por conseguinte, uma crítica à própria Universidade, uma vez que a palavra escrita apresenta-se como hegemônica, em prejuízo, especialmente, ao uso da imagem e seus infindáveis simbolismos (BARROS; FAZOLLO; GRANHA, 2014).

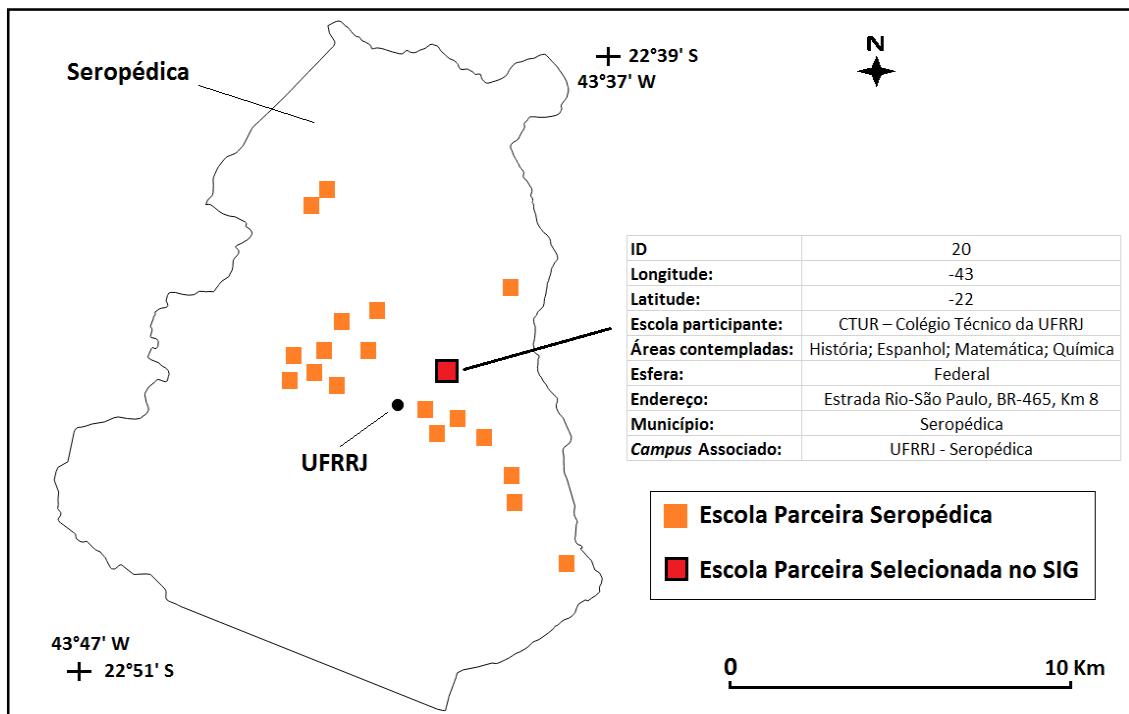
Torna-se também premente ressaltar que, ao aprofundar-se nas análises espaciais através dos mapas 4 e 5, realizou-se uma associação por meio de cores e símbolos entre os *campi* da UFRRJ (Seropédica e Nova Iguaçu) e suas respectivas escolas associadas. Fica evidenciado, consequentemente, que a exploração das potencialidades de tais recursos gráficos (visuo-espaciais) apresenta-se como elemento significativo nos processos de gestão institucional,

facilitando e dinamizando, de sobremaneira, possíveis intervenções administrativas, bem como no que se refere ao planejamento das ações sobre o território.

5. O SIG-Pibid

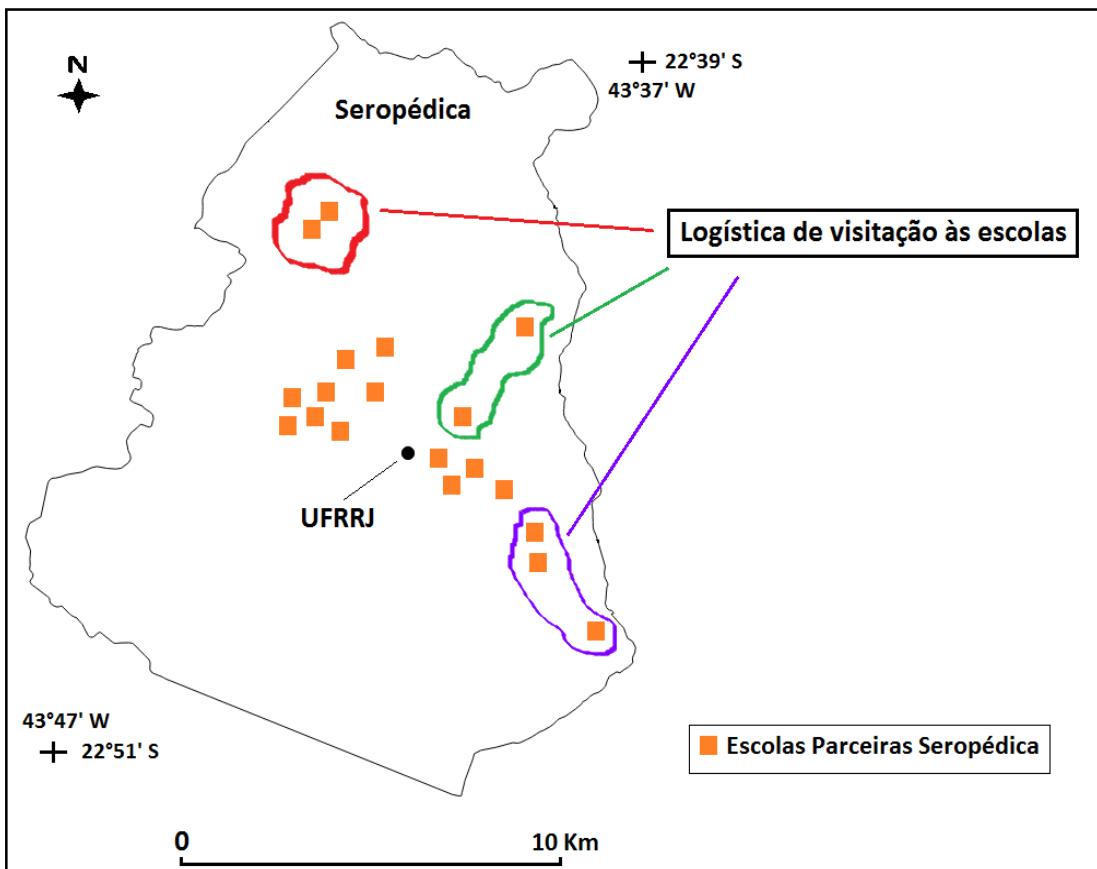
No que se refere à importância da Cartografia e seus mapas para as ações administrativas do Pibid 2013 na UFRRJ, deve-se salientar a construção, ainda em processo, de um Sistema de Informações Geográficas (SIG) como apoio instrumental para a gestão de: 33 escolas parceiras, 19 subprojetos, 562 discentes bolsistas (iniciação à docência), 88 supervisores, 42 coordenadores de área, 4 coordenadores de gestão e 1 coordenadora institucional envolvidos no Projeto.⁹ Em termos de definição, um SIG apresenta-se como “*um sistema assistido por computador para a aquisição, armazenamento, análise e visualização de dados geográficos.*” (EASTMAN, 1995), cujo objetivo primordial direciona-se para a elaboração de modelos espaciais que simulam uma dada realidade, assim com a realização de inferências sobre tais porções do espaço.

Dentre as muitas funcionalidades do sistema, por exemplo, pode-se perceber, a partir do Mapa 6, uma associação entre uma dada unidade escolar (dado gráfico associado a um sistema de coordenadas) e suas ilimitadas características ou atributos (dados não-gráficos), tais como: o nome da escola, subprojetos contemplados, endereço e outros. Dessa maneira, ao final da elaboração do referido SIG (aplicativo utilizado: Quantum GIS/Freeware) abranger-se-á uma visão geral do Programa (Pibid), assim como toda a sua dinâmica espacial e institucional.



Mapa 6. O SIG-Pibid e algumas de suas funcionalidades.¹⁰

As primeiras respostas oriundas do SIG-Pibid dizem respeito à montagem do planejamento referente à visitação das escolas filiadas ao Pibid UFRRJ pela equipe de gestão (coordenação institucional e coordenadores de gestão). Através da análise espacial realizada a partir dos mapas digitais, fora estabelecida uma logística de visitação às unidades escolares, tal como pode ser elucidado no mapa 7.



Mapa 7. O mapa como suporte logístico de visitação às unidades escolares.¹¹

Portanto, tal como elucida Seemann (2012), a utilização dos mapas auxilia na construção da percepção do espaço, bem como na aquisição do conhecimento e na síntese da informação geográfica. Desse modo, a comunicação de relações (intrínseca à qualquer atividade gestora), não deve restringir-se às palavras e/ou números, porém conjugá-las mediante a representação visual de informações como gráficos, diagramas e mapas.

CONCLUSÕES

Este trabalho visou apresentar o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como ação estratégica de política educacional nos cursos de Licenciatura da UFRRJ, em cooperação com a CAPES, no propósito de contribuir para a formação dos futuros docentes. Nessa perspectiva, foram desenvolvidas reflexões sobre a prática do cotidiano do professor, bem como as dificuldades e desafios inerentes à profissão do magistério na contemporaneidade. Ademais, recorreu-se aos estudos da Cartografia como suporte otimizador dos processos da gestão institucional, analisando e compreendendo, espacialmente, as iniciativas educativas na formação dos licenciandos e dos discentes das escolas parceiras. Assim sendo, pode-se afirmar

que as ações e estratégias deste Programa vem contribuindo para o avanço não só do número de bolsistas, como, também, em termos geográficos, gerando, com isso, novas possibilidades motivadoras e inovadoras como incentivo e valorização da carreira docente.

Referências

- BARROS, R. C.; FAZOLLO, S. A. B.; GRANHA, G. S. P. A Representação Cartográfica como Suporte à Gestão Institucional do Pibid/UFRRJ: evolução e espacialidade na interlocução dos saberes interdisciplinares. In: *Professores em espaços de formação* [recurso eletrônico]: mediações, práxis e saberes docentes / V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). EDUCACENSO. Censo Escolar 2009; Caderno de Instrução, 2009.
- EASTMAN, R.J. *Change and time series analysis techniques: a review*. Geneva: United Nations Institute for Training and Research, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENEZ, Telma. *Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas*: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARLEY, J.B., WOODWARD, D. (org.) *The history of cartography: cartography in prehistoric, ancient, and medieval Europe and the Mediterranean*. Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- MAGALHÃES, Alex Lamonica et al. *Alma(naque)... da Baixada*. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANCHEZ, Liliane (Org.). *Integrando saberes*: diálogos sobre formação e a prática docente no âmbito do Pibid/UFRRJ. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.
- SEEMANN, Jorn. *Carto-Crônicas*: Uma Viagem pelo Mundo da Cartografia. Gurupi: Veloso, 2012.
- SIMÕES, Manoel Ricardo. *Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense*. Mesquita: Entorno, 2011.

UFRRJ. *Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.*
CAPES. Coordenação Institucional por FAZOLLO, Sara Araújo Brito. RJ, Seropédica: 2013.

Referências On-line

Portal IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 2/09/2015.

Portal UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://portal.ufrrj.br>> e <<http://portal.ufrrj.br/institucional/a-rural-hoje/>>. Acesso em: 7/07/2015.

Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC/CAPES). Disponível em: <sac.capes.gov.br>. Acesso em: 15/10/2015.

ABSTRACT: The Pibid, as education policy through the partnership settled between the UFRRJ and CAPES, shall cooperate towards the training of future school teachers, encouraging innovative actions and promoting coordination between higher and basic education. Therefore, appealed to the Cartography as support optimizer of institutional management processes, in order to analyse spatially the educational activities in the formation of under-graduate students and learners of the partner schools.

KEY-WORDS: PIBID; Training of future school teachers; SIG; Spatial analysis; Education policy.

Notas do capítulo

¹ Fonte: SANCHEZ (2013) e Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC/CAPES) / Gráfico elaborado pelos autores.

² Fonte: SANCHEZ (2013) e Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC/CAPES) / Gráfico elaborado pelos autores.

³ Fonte: SANCHEZ (2013) e Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC/CAPES) / Gráfico elaborado pelos autores.

⁴ Composta por 19 municípios: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

⁵ Mapa elaborado pelos autores.

⁶ Mapa elaborado pelos autores.

⁷ Mapa elaborado pelos autores.

⁸ Mapa elaborado pelos autores.

⁹ Fonte: Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC/CAPES).

¹⁰ Mapa elaborado pelos autores.

¹¹ Mapa elaborado pelos autores.

Variação e concordância do verbo ser: reflexões para quem ensina

Filomena Varejão*

RESUMO: Este artigo apresenta parte de investigação acerca da concordância verbal de 3^a pessoa, nos termos da Sociolinguística laboviana. Investigando o verbo *ser* em diferentes padrões sentenciais do português europeu popular falado, resultados indicam que predominam as estratégias de concordância padrão no *corpus* analisado, embora sentenças apresentativas e relativas favoreçam o uso de formas não padrão. Seguem reflexões e sugestões didáticas para o estudo do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância verbal; Verbo ser; Variação; Ensino

1. Variação linguística: foco de tensões

Numa rápida espiada em postagens das redes sociais, observa-se que o tema da variação linguística (VL) continua acendendo debates, embora, muitas vezes, seja equivocada sua compreensão para muitos dos postulantes a cargo de defensores do “bom” vernáculo. Ao mesmo tempo em que os estudos sociolinguísticos fertilizam novas posturas diante dos usos variáveis nas interações orais e escritas, circula também quase inabalada a certeza de que o uso “correto” da língua precisa ser cotidianamente vigiado, a despeito de posturas ditas “relativizantes” assumidas por acadêmicos do país. Uma busca na *internet* revelará, por exemplo, a fartura de blogs destinados a listar “erros” a serem corrigidos, à semelhança do que fizeram os antigos romanos preocupados com as mudanças por que passava o latim clássico na boca das gentes não cultivadas. É certo que a língua não é um vale tudo, pois ela é parte de um complexo sistema de trocas simbólicas, constituído de medidas e pesos diversos. Portanto, é pertinente reforçar o postulado já estabelecido por alguns sociolinguistas: nesse sistema, certos usos “têm mais valor” porque identificam grupos de maior prestígio frente a outros. No que tange a concordância verbal, o cancelamento da marca serve como marcador de estereótipo sociolinguístico no Brasil, pois está associado à população social e economicamente desfavorecida.

Também é certo que precisamos conhecer a amplitude da diversidade constitutiva da língua para assegurar debates cada vez mais qualificados em torno do tema. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental na construção de estratégias pedagógicas, já orientadas pelos

* Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutor em Letras Vernáculas.

PCN (1998), para o ensino que privilegie a heterogeneidade de usos orais e escritos em detrimento das antigas fórmulas de certo e errado. A questão está em compreender com mais clareza o que significa um ensino de língua sob tal perspectiva.¹ Em alguns materiais didáticos, observa-se predominantemente o estudo do tema sob o viés dialetal (sobretudo o estudo do léxico) ou sob o enfoque muito ligado às noções de formalidade e informalidade, ou ainda atrelado à confusa noção de que fala e escrita estão em pólos distintos na graduação de usos mais ou menos afastados do padrão ditado pelos instrumentos normativos. Isto é, constrói-se o conceito de variação como uma forma de desvio, justificado (ou “perdoado”), no entanto, ou pela informalidade ou pelo regionalismo ou pela modalidade de fala (o clássico “na fala pode, na escrita é proibido”).

Tais fatos, entre muitos outros, determinam a importância de observar quanto o português contemporâneo já se distanciou daquele modelo ao qual muito de nossas práticas pedagógicas se mantém fiel. Urge tratar a variação como um aspecto constitutivo das línguas naturais, sistematicamente escrutinável, e como parte do amplo espectro dos instrumentos de interação à disposição dos seus falantes. Por esse motivo, acreditamos ser a escola o espaço privilegiado para uma reflexão mais fundamentada sobre o tema, sendo o docente o destinatário mais caro à produção da pesquisa acadêmica em Letras.

Neste artigo, pretendemos apresentar resultados empíricos de investigação sobre a concordância de 3^a pessoa do verbo *ser* na fala lusitana popular. A hipótese que norteia o trabalho é a de que esse verbo representa um contexto mais fértil à variação entre concordância padrão descrita pelas gramáticas tradicionais e outras formas de concordância. Objetivando descrever alguns dos usos reais, refletiremos também sobre o ensino desse tópico gramatical. Para levar a tarefa a termo, dividimos a argumentação em seções. Na seção 2, localiza-se brevemente o tema na perspectiva social e histórica; na seção 3, apresenta-se a fundamentação teórica e metodológica da investigação. Nas seções 4 e 5 compartilham-se reflexões e sugestões que envolvem a tarefa didática.

2. Localizando o tema

A literatura linguística tem indicado que, no campo de tensões em torno da língua, a concordância verbal é um dos principais indicadores da condição prestigiosa ou estigmatizante do indivíduo publicamente avaliado em sua *performance*. Tal condição, entretanto, não pode ser dissociada da história social da língua portuguesa.

Muitos estudiosos vêm procurando levantar as condições sob as quais nosso idioma se formou. Não cabe ao escopo deste trabalho resenhar tais esforços, mas é central lembrar que o português brasileiro vernáculo se constituiu tipicamente pelo contato da língua transplantada pelo colonizador com línguas autóctones e outras línguas, incluindo diversos idiomas africanos. Para muitos linguistas, essa condição de língua em contato, junto com peculiaridades sócio-históricas – extrema desigualdade social, urbanização tardia, ausência de instituições uniformizadoras etc. -, conferiu ao português transplantado contornos peculiares, chegando a constituir um dos fatores de maior relevância para o processo de variação e mudança por que passou o vernáculo brasileiro em sua formação (cf. Mattos e Silva, 2004). Essa história teria marcado a natureza idiossincrática do PB frente ao PE, e as concordâncias figuram entre os aspectos gramaticais mais reveladores da simplificação morfossintática por que passou a gramática lusitana transplantada. É digna de nota, por exemplo, a redução do quadro flexional dos verbos na fala popular brasileira: o paradigma de seis pessoas pode chegar a se reduzir a duas – primeira e terceira do singular.

Apesar das evidências e não distante do debate político, uma vez considerada a tensão entre a língua do colonizador e a do colonizado, os instrumentos oficiais normatizadores tomaram como parâmetro de correção o português da matriz em seus usos mais tradicionais, conforme se observa em nossas gramáticas de cunho prescritivo, cuja matriz de referência repousa na literatura lusitana do século XIX. Como eco, ainda hoje, certa postura lusitanizante se multiplica em materiais didáticos e habita o imaginário popular como modelo de conhecimento “da língua”, ingenuamente considerada una e indiferente à história de seus falantes.

Numa perspectiva simplificadora, obviamente anterior ao estabelecimento da Linguística Moderna, seria possível considerar os usos distintos do padrão como “grosseiros solecismos” perpetrados pela “classe culta quando fala despreocupadamente”, sendo “o menor esforço, a preguiça do falar, a necessidade acomodar a expressão à mentalidade da classe inulta” seus determinantes, acreditava Antenor Nascentes em 1953. Hoje, a consolidação da ciência linguística demonstra que essa perspectiva não reflete a dinâmica das línguas. Investigações empíricas indagam se de fato a heterogeneidade de usos se deve apenas ao grau de informalidade, à necessidade de adequação para baixo ou se há fatores condicionantes internos e externos à língua oferecendo gatilho ao processo natural e histórico de variação e mudança.

Algumas respostas vêm sendo oferecidas ao longo de mais de quatro décadas. Sob a égide de fundamentos teóricos gerativistas e/ou sociolinguísticos, resultados de pesquisas se mostram capazes de nos oferecer um perfil mais consistente da identidade linguística do vernáculo brasileiro, lançando luz em torno de diferentes fenômenos de variação nos níveis da fonologia, morfologia e sintaxe. Das investigações sociolinguísticas, destacamos, no âmbito dos estudos sobre a concordância verbal, os trabalhos de Naro & Scherre (1993; 2003) e Vieira (2013; 2015), cujos resultados iluminam as bases do cotejo entre as variedades brasileira e europeia do português. Vejamos parte do que já se sabe sobre a questão.

3. Concordância verbal variável

A Sociolinguistica Variacionista (LABOV, 1979/2008) estabelece os princípios básicos à compreensão do funcionamento e dos movimentos dinâmicos por que passam as línguas naturais. Segundo essa perspectiva, (i) a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e (ii) as estruturas variantes revelam padrões de regularidade que, de tão sistemáticos, não podem ser creditados ao acaso. Assim, duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem uma variável linguística. As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, denominam-se variantes linguísticas. No caso da variável *concordância verbal de 3^a pessoa*, por exemplo, há duas variantes: *Eles vivem de fofquinha/Eles vive de fofquinha*, em que se observa presença/ ausência de morfema de concordância. No Brasil, há abundância de investigações empíricas sobre o tema (ver 3.1 deste artigo), e seus resultados indicam que o emprego de uma ou de outra forma pelo falante está condicionado a fatores de ordem linguística (posição do sujeito na frase, distância entre sujeito e verbo, forma do sujeito, tipo de verbo, forma do verbo etc.) e/ou extralinguística (idade do falante, sexo, região em que vive etc.). No que tange os aspectos linguísticos, já estão consolidados como favorecedores do cancelamento de marca morfológica de concordância pelo menos dois fatores: a posposição do sujeito ao verbo e a saliência fônica (cf. Lemle & Naro, 1997, esse fator diz respeito à natureza da distinção fonética entre formas singular e plural: mais baixa em era~eram e pega~pegam; mais alta em é~são e chegou~chegaram, por exemplo, sendo a baixa saliência uma condição importante para a perda da marca).

Em Portugal, a percepção da variedade de usos não é novidade. Peres & Móia, em 1995, publicaram uma espécie de manual de “alerta” contra situações “críticas” na escrita jornalística e, de resto, na língua portuguesa. Eles descrevem e exemplificam fartamente ocorrências

consideradas desviantes ao padrão culto escrito e destacam enunciados como os que seguem (itálicos nossos):

- (1) “Nem ao professor Salazar, que não teria grande simpatia por boîtes e discotecas (...), *passaria* pela cabeça semelhantes *prepotências*.” (c 443 O INDEPENDENTE, 24/08/1990, p. III-5)
- (2) “É um dos maiores ladrões de carro da actualidade. Nos últimos seis meses *são* de sua autoria o *desaparecimento* de duzentas viaturas, uma das quais um carro-patrulha da polícia britânica.” (C 448 Público, 09/02/1992, p. 47)
- (3) “As *declarações* do ministro das finanças britânico *pôs* termo a uma semana de especulações provocadas pela iminência do encontro de Roma e fazem depender claramente a adesão da libra [ao sistema monetário europeu] de uma baixa da inflação britânica.” (C 450 Diário de Notícias, 08/09/1990, p.5)

Embora os autores tenham justificado a presença dessas construções como eventuais falhas no âmbito de estruturas consideradas mais complexas (ou “críticas”), as investigações variacionistas apontam a existência de fatores linguísticos que motivam a ausência de marca de concordância nesses contextos, como, por exemplo, a posposição do sujeito ao verbo (1) e (2) e a distância entre o núcleo do sujeito e seu verbo (3). Note-se ainda que tal estratégia está presente nos enunciados de indivíduos com grau superior de escolarização (no caso em tela, textos de jornalistas). Ou seja, as investigações mostram ser possível prever em que ambiente linguístico e social tais ocorrências podem aparecer, sublinhando-se o fato de que elas guardam certa independência relativamente ao nível de formalidade do discurso ou ao grau de monitoramento exercido pelo usuário da língua sobre sua produção.

No Brasil, periódicos cariocas mostram preocupação semelhante e idêntica possibilidade de análise do fenômeno pelo viés variacionista. *O Globo*, por exemplo, publica diariamente uma coluna de “erros” encontrados na edição anterior, como ilustrado em (itálicos nossos):

- (4) “Não se *deve* mudar *propostas*, sobretudo quando se trata de direitos.” (O Globo, 2/9/2014, p. 4)
- (5) “Não *fosse* os já conhecidos e velhos *problemas* enfrentados pelos usuários...” (O Globo, 23/1/2014, p. 10)
- (6) “Sempre se *usou* os *números* de circulação (assinaturas e vendas em bancas) para medir o público que lê jornal.” (O Globo, 07/10/2015, p. 27)

Nos três exemplos, é notável a posposição do sujeito. Particularmente em (4) e (6), temos ainda uma forma que vem se consagrando na nossa escrita e que resulta da reinterpretação da tradicional voz passiva analítica como uma sentença de sujeito indeterminado, levando à perda da marca de concordância.

Percebe-se, portanto, que tanto em Portugal quanto no Brasil, mesmo o uso mais formal do texto jornalístico espelha uma variação já bastante produtiva na fala. Tais usos não podem ser ignorados por quem se dedica ao ensino de gramática.

3.1. O que informam as pesquisas sobre concordância

Voltados ou não ao estudo comparativo PE/PB, muitos trabalhos abraçaram o tema. Citando resultados já publicados, Vieira & Bazenga (2013:35) argumentam que, na fala dialetal ou urbana europeia, pesquisas permitem afirmar que predomina o uso de estratégias padrão na aplicação da regra de concordância para todos os tipos de verbo, independentemente do nível de escolarização do falante. Segundo as autoras, Monguilhot (2010) observou 91% de presença de marcas; Rubio (2012) encontrou 93,9%; Monte (2012) registrou 93,1% e Vieira & Bazenga (2013) encontraram 94,7% de uso de marcas. Esses resultados já permitem afirmar que no PE há preferência pela concordância padrão, embora se verifiquem ocorrências como as que encontramos em nossa amostra dialetal (entre parênteses a localidade em que o dado foi coletado):

- (7) Veio aqui umas máquinas por conta do governo (Camacha e Tanque)
- (8) Já está aquase as vinhas todas podadas (Alcochete)
- (9) Os vergueiros é... aquelas coisas que servem para atar (Porto de Vacas)
- (10) Os bolos é mais pequeno (Covo)
- (11) As ovas da espada é muito boas (Câmara de Lobos)
- (12) Mas era três pessoas para botar as teias (Fajãzinha)

Como mencionado, além da posposição do sujeito ser um importante fator para o cancelamento da marca de concordância - ver (7), (8) e (12), as investigações também oferecem análises que apontam a importância do tipo de verbo para o gatilho da variação. Comparando a concordância mais geral na fala de informantes de Évora (PE) e de São Carlos (PB), Monte (2015) registrou, em particular, distinções de aplicação da regra quanto ao verbo *ser*. Segundo o autor, no PE esse verbo desfavorece a concordância verbal; enquanto no PB seu uso favorece

a aplicação da regra. Relativamente ao que Monte observou no PE, há convergência de resultados quanto ao favorecimento desse fator para o cancelamento da marca, se confrontados com aqueles obtidos em Varejão 2006, quando se destacou que o verbo *ser* oferecia razões para um estudo específico.

Deste modo, em pesquisa em andamento, revisitamos o *Corpus Cordial-sin* (disponível na *internet*) para coletar apenas sentenças com verbo *ser*. Nesse *corpus* registra-se a fala de homens e mulheres com pouca ou nenhuma escolarização, habitantes do Norte, Centro, Sul de Portugal e da Ilha dos Açores (Norte). Submetemos os dados ao tratamento estatístico do pacote de programas GoldvarbX. Os resultados informam que, no emprego do verbo *ser*, embora seja mais frequente o padrão tradicional de concordância frente a outras formas de combinação verbo-sujeito, como já esperado, estas ocorrem em 25,9% do total de dados recolhidos, confirmando sua interferência mais significativa frente a outros tipos de verbo. Lembrando que os percentuais acima exibidos para a concordância geral nos diversos estudos mencionados ficam em torno de 90% e aqui caem para 74,1%:

Tabela 1. Verbo *ser*: distribuição dos dados

Variável dependente – concordância não padrão		
	Ocor	%
Concordância não padrão	137 /528	25,9 %
Concordância padrão	391 /528	74,1 %

Resta saber a quais estruturas esse verbo dá suporte e como ele realmente funciona nos usos correntes da fala popular lusitana.

3.2 O verbo *ser*

Nas descrições tradicionais, o verbo *ser* é definido apenas como auxiliar nas construções passivas e como verbo principal que “liga” sujeito e predicativo. Quanto à concordância, Rocha Lima (1972), por exemplo, lista 6 casos particulares para esse verbo na escrita. Entre eles, note-se que faz parte da norma padrão a possibilidade de combinação número-pessoa com o sujeito (*Tudo/Aquilo é flores*) ou com o predicativo (*Isto/Aquilo são coisas que digo*). O autor ainda destaca o fato de que situações de ênfase ou relevo semântico podem orientar uma ou outra opção de concordância, mas não oferece detalhes sobre como a forma da frase dá suporte a tais

situações. Antecipe-se que a observação da língua em uso revela ser justamente a situação de “contexto enfático” o lugar da variação, como veremos adiante.

Outras abordagens (ver Mateus et alii, 2003 e Castilho, 2012) detalham atributos gramaticais e semânticos do verbo *ser*, marcando presença em sentenças clivadas (*Os queijos é que os corvos comeram*), apresentativas/existenciais (*Era uma vez um rei*), atributivas (*Meu filho é alto*), locativas (*O bar é na esquina*), equativas (*João é professor*) e temporais (*Hoje são dois de dezembro*). Numa perspectiva gerativista, Galves (2012) postula que o verbo *ser* pode figurar ainda em estruturas com um pronome expletivo nulo, paralelo ao francês “ce”. Segundo essa autora, sentenças com o sintagma determinante plural anteposto podem exibir concordância com um elemento singular posposto (*Os varais é de ferro*) ou podem ter o sintagma determinante em posição de tópico, com um expletivo nulo na posição estrutural de sujeito (*Nossos agasalhos [exp] é estes*).

Como ponto de partida, é fundamental determinar o que pode ou não ser variável no caso específico desse verbo. Os dados em que se julgou não haver possibilidade de variação foram excluídos do *corpus* a fim de não interferirem nos resultados. O quadro abaixo mostra e procura justificar a exclusão a partir de critérios meramente intuitivos:

DADOS	JUSTIFICATIVAS
<p>Cada vez 'dia' enrolando nisso e depois fiando outra vez. Muitos ...<u>era</u> cuspindo ... no linho para fiarem e diz que aquele que era mais forte do que com água. (Fajazinha)</p>	<p><i>Construções de foco com elipse de predicado</i></p> <p>*muitos [faziam isso] <i>eram</i> cuspindo no linho</p>
<p>Aqui abaixo ... daquela azenha minha – que eu trabalhava lá [que agora não] Que eu não, eu não... Eu <u>era</u> sempre azenhas. (Arcos)</p>	<p>*eu [usava] <i>eram</i> sempre azenhas</p>
<p>INQ Aonde é que se faziam as meadas? INF</p>	

<u>As meadas era num sarilho, me parece. (Gião)</u>	*As meadas [se faziam] eram num sarilho <i>Indefinido "tudo" em posição pós-verbal</i>
Já no rio de Nogueira – esse rio e é esse ribeiro vêm ali a desaguar à Barca –, é tudo moinhos de ... de rodizio. (Arcos) Eles não receitam remédios ruins. É tudo remédios caseiros. Tudo coisas que não prejudica ninguém. (Granjal)	
Mas senão é sempre só isso. E era o bolo. <u>Era a broa e o bolo. (Gião)</u> <u>Era ele e a minha mãe, dois; e duas tias minhas que não se casaram, ficaram ao pé dele, quatro; e um tio meu, cinco. (Covo)</u>	<i>Sujeito composto</i>
a gente começam-lhe a puxar e amarram aqui contra a varinha. Depois de ter amarrado, a gente vão aqui, botam as premedeiras, que é donde a gente põe os pés.	<i>Predicativo oracional com locativo</i> *botam as premedeiras, que são donde a gente põe os pés
A gente chamam essas varinhas é varinhas. (Ponta Garça) Ele isso aqui a gente chamam é os cabrestilhozinhos – a esses bocadinhos. (Ponta Garça) Agora essas ..., tratam isso é as cabritas. (Ponta Garça) Mas eu gosto de fazer as listras das minhas mantas é com os retalhos iguais. (Ponta Garça)	<i>Construções de foco com oração à esquerda do verbo</i> *A gente chamam essas varinhas são varinhas. * Ele isso aqui a gente chamam são os cabrestilhozinhos – a esses bocadinhos. *Agora essas ..., tratam isso são as cabritas. *Mas eu gosto de fazer as listras das minhas mantas são com os retalhos iguais.

Como se percebe, esse é um verbo de usos bastante amplos e complexos. Com efeito, uma abordagem pedagógica variacionista precisa levar em conta suas especificidades de emprego e as possibilidades de diferentes formas de concordância na fala e na escrita. Para tanto, importa descrever o padrão sentencial em que o verbo *ser* figura a fim de verificar as possibilidades de concordância que enseja.

3.3 Padrões sentenciais e a variação na concordância do PE popular (PEP)

Levando em conta o número de ocorrências sem marcas no total dos dados recolhidos em cada padrão, os tipos de sentenças do português europeu popular falado oferecem possibilidade de uma concordância diferente daquela descrita pela tradição gramatical:

Tabela 2: Verbo *ser*: concordância não canônica nos padrões sentenciais (PEP)

Padrões sentenciais	Ocor./totais	Percentuais
Pessoal: <i>E esses é açafates de vergas. [Arcos]</i>	38/259	14,7%
Apresentativo/existencial: <i>agora parece que é à máquina, mas nesse tempo era umas peneiras a peneirar farinha [Unhais da Serra]</i>	69/151	45,7 %
Relativo: <i>Ele eu tenho! Eu tenho ...quatro, três cobertores desses. Daqueles que era de risquinhas [Ponta Garça]</i>	19/56	33,9 %
Passivo Analítico: <i>A branca, ... faziam barrela, que as barrelas antigamente era feitas era com cinza, [Ponta Garça]</i>	6/42	14,3 %
Clivado: <i>Mas os travessos é que é em... normalmente é em carvalho.[Fiscal]</i>	5/20	25 %
TOTAIS	137/528	25,9%

Conforme se observa na tabela 2, os percentuais indicam que o padrão pessoal e o passivo se mostram pouco favoráveis à concordância não padrão, o que pode ser explicado pela presença saliente de um elemento plural anteposto ao verbo, levando à marca. O padrão apresentativo/existencial se revela bastante equilibrado quanto à possibilidade de presença ou ausência de marca plural. Como se observa na segunda linha da tabela, podemos dizer que há quase 50% de chance de ocorrer um ou outro tipo de concordância nesse contexto. Em seguida, aparecem o padrão relativo e o clivado, para os quais se pode supor que a ausência da marca esperada seja um efeito decorrente da presença do pronome relativo, conforme veremos a seguir.

Em termos pedagógicos, a partir dos resultados quantitativos obtidos para esta amostra, verifica-se que o uso apresentativo/existencial do verbo *ser* e sua presença em frases com pronome relativo devem merecer estudo específico nas aulas de gramática, com foco na reflexão em torno das opções de concordância disponíveis ao falante.

4. Instrumentos teóricos para o professor

Além do conhecimento da tradição grammatical, um instrumental teórico “alternativo” (ver Galves, 2012) pode auxiliar as reflexões sobre concordância do verbo *ser* e buscar explicações formais para sua ocorrência.²

A seguir, apresentamos os padrões mais sensíveis à variação e uma proposta de interpretação do fenômeno no âmbito de teorias não tradicionais.

A. Padrão pessoal:

Segundo Galves (2012), nesse padrão há um tópico discursivo³ na posição de sujeito, ao qual se segue um pronome expletivo nulo (*isso, aquilo*) com o qual o verbo concorda, à semelhança do que ocorre no francês (*Nous vêtements [c']est ceux-là – Os nossos casacos [expl] é estes*). O princípio subjacente a essa descrição é o de que toda sentença apresenta sujeito, e todo enunciado fala sobre algo ou alguém. Esse ser de quem se fala pode não ser necessariamente o sujeito grammatical da sentença. Teoricamente, se o verbo concorda com o sujeito grammatical, e se ele não se apresenta na superfície da sentença, é certo que está presente na estrutura não aparente, na forma de um sujeito não lexicalizado. O que se apresenta na superfície da frase é o sujeito semântico, por assim dizer, que não obriga a flexão do verbo. Desse modo, temos nas frases (1) a (6) o tópico (azenhas, calças de burel, canelos dos animais, aqueles gritos argolas), que é seguido por um sujeito expletivo nulo (*isso, aquilo* etc.), com o qual o verbo concorda. Nesse caso, o suposto cancelamento de marca, defende Galves, é apenas efeito superficial:

- (1) As azenhas [øexpl] é de um rio grande, sabe? (isso é)
- (2) Calças de burel [øexp] era só para os pastores. (aquilo era)
- (3) Os canelos dos animais [øexpl] é aquelas ferraduras (isso é)
- (4) Aqueles gritos que aquela gente dá [øexpl] é de aflição. (aquilo é)
- (5) As socas eram fechadas. [øexpl] Era como que fosse umas botas. (aquilo era)
- (6) INQ E, e como é que a senhora chama a esses brincos que traz hoje? INF Argolas. Argolas [øexpl] era para prender os burros. (aquilo era)

Em relação às construções de tópico, há muitos estudos que abordam sua presença no PB. Importa salientar que elas são muito produtivas, sobretudo na fala, e podem ser observadas em sentenças do tipo: *Maquiagem elas gostam bastante; A alimentação dela não entra lactose; A vaga não cabe meu carro; Isso aí eu tenho uma pergunta* (ver detalhes em Castilho, 2012:279).

B. Padrão apresentativo/existencial:

Seguindo a mesma orientação argumentativa, pode-se defender a presença de um expletivo nulo na posição de sujeito, com possibilidade de dupla concordância – com o sujeito não realizado na superfície da frase (um expletivo) ou com o elemento à direita do verbo – o predicativo. Nesse contexto, o verbo *ser* ainda pode se apresentar como verbo impessoal, perdendo a flexão de número, como em (9) e (10). Podemos dizer que, pelo menos no PE popular, esse é o contexto mais favorável à variação de usos, o que se confirma pelos percentuais obtidos: 54,3% de concordância padrão contra 45,7% de não padrão, como se ilustra em:

- (7) Oh Jesus! Olhe que eles gastavam um dinheirão com os médicos para ver se ela tinha filhos. E depois não veio... [øexpl] *Eram* remédios e mais remédios, não valia nada! [aquito eram remédios]
- (8) Eu primeiro com uma tesoura que desinfectei, cortei-lhe as peles. [øexpl] *Eram* lençóis e toalhas a apanhar aquele pus todo. [aquito eram lençóis]
- (9) O filho da tia Dores, que casou com a Doroteia do Duarte, a que morreu há poucos dias, esse Dúlio morreu. Umas dores de cólica e morreu. Pois, pode ter sido apendicite. [øexpl] *É* dores de cólica, é dores de cólica, é dores de cólica e foi-se embora. Morreu. [aquito é dores]
- (10) INQ1 E portanto, fazem os bolos e fazem mais quê? INF [øexpl] *É* vários bolos. [aquito é vários bolos]

O emprego apresentativo ou existencial constitui uma recém-descoberta função da linguagem. Estruturalmente as sentenças dessa natureza são identificadas pela presença de verbo impessoal mais sintagma nominal, cujo valor semântico, em geral, é indefinido (ver detalhes em Castilho, 2012:329). Está em frases do tipo: *Tinha um ônibus só na cidade; É cedo; É gente demais na praia; Era uma vez um rei.*

C. Padrão relativo:

Conforme descrito por Naro & Scherre (2003), nesse tipo de sentença ocorre o “efeito máscara” do pronome relativo, ou seja, a forma singular do pronome que leva ao mascaramento da condição plural do termo por ele relativizado. Acrescentamos que, embora o relativo possa atuar como elemento favorável a não concordância, outras explicações podem ser oferecidas adicionalmente: a baixa saliência fônica do verbo, o contexto morfológico e a presença do expletivo. Em (11) e (12), é possível supor que a forma verbal de baixa saliência *eram*, seguida de vogal inicial do vocábulo adjacente, sofre redução no ditongo nasal de *eram>era*, conforme descrevem Vieira & Bazenga (2013). Em (12) e (13), pode-se ainda explicar a concordância não padrão pela presença de um pronome expletivo nulo, conforme já referido. Ainda no caso de (13), embora o verbo tem alta saliência fônica, predomina o efeito máscara do relativo.

- (11) Conhece aquelas caixas que levavam para a tropa, que *era* abertas – é metade aberto? [Ponta Garça – I – M]
- (12) Olhe, veja lá, deu-lhe umas dores de cólicas, não sei, ele arrebola-se aí por todo o lado. Umas dores que *era* insuportável! [Unhais da Serra – N – H]
- (13) Agora têm máquinas preparadas que *é* como um 'mochim'... É electricidade. Ligam aquilo, *é* diferente. É. Mas no tempo *era* com isso. [Ponta Garça – I – M]
- (14) Ele eu tenho! Eu tenho ...quatro, três cobertores desses. Daqueles que *era* de risquinhas [Ponta Garça – I – M]

O conhecimento dessas abordagens pode ser útil ao professor como instrumento de fundamentação ao seu trabalho. Não cabe levar ao estudante mais nomenclaturas ou teorias gramaticais diferentes das habituais, mas cabe mostrar que há explicações para certos fenômenos de fala popular. É central considerar que tais usos não estão “fora da gramática”, apenas fazem parte de outra descrição. Como estamos tratando de variação, observar dados do PE pode ser útil em duas direções: na comparação entre variedades e na melhora da estima de falantes que estão sempre expostos à avaliação a partir do uso modelar lusitano. Observar que “lá” também há variação poderá servir de estímulo ao estudo reflexivo de gramática.

5. À guisa de conclusão: sugestões de abordagem didática

Quanto aos aspectos específicos da concordância verbal com ser, importa concluir pelo destaque a dois pontos:

1. Mesmo favorecendo a ausência de marca de 3^a pessoa no quadro mais geral da concordância, o verbo *ser* carece de tratamento particular, sobretudo quando se verifica um uso impessoal já bastante produtivo;
2. Embora reconheçamos a pertinência da argumentação de Galves, a coerência metodológica nos faz preferir considerar que sentenças nas quais o verbo *ser* aparenta não concordar respondem, pelo menos, por uma concordância de natureza diversa daquela descrita pela nossa tradição gramatical.

Quanto às implicações para o ensino, lidar com o tema da variação e com a concordância numa abordagem que instigue a curiosidade do estudante contemporâneo é um desafio a ser enfrentado.

A depender do direcionamento oferecido pelo professor, no decorrer de uma tarefa verdadeiramente direcionada pela perspectiva variacionista, será possível explorar a variação fala/escrita; informal/formal; rural/urbano; discurso comum/discurso técnico, entre outras. A atividade proporcionará, inclusive, a discussão em torno de uma graduação de usos mais ou menos monitorados, tanto na fala quanto na escrita, reavaliando a clássica e equivocada ideia de que essas modalidades se opõem.

Por princípio, caberá ao professor levantar algumas das variáveis favorecedoras da presença ou da ausência de marcas de concordância já testadas pelas pesquisas (ver Vieira & Brandão, 2007). Aqui citamos a posposição do sujeito, o tipo de verbo e a saliência fônica. Para o verbo *ser* em particular, tratamos do padrão sentencial.

Sugerimos uma atividade longa e complexa, mas muito rica em possibilidades para uma reflexão linguística e textual centrada nos usos reais, que podem ser confrontados com a descrição oferecida pelo manual didático. No caso de ser, por exemplo, podemos investigar juntamente com os estudantes se as descrições fazem justiça ao uso, em termos da semântica e da sintaxe desse verbo particularmente complexo. Tradicionalmente, os manuais tratam de seu uso como verbo de ligação e como auxiliar de voz passiva. A pesquisa pode servir de apoio a uma quantificação desses usos na mídia, por exemplo, verificando a produtividade dos padrões sentenciais aqui apresentados.

O estudo da modalidade oral, ponto de partida de todo o projeto, terá início na tarefa de gravação de uma entrevista. A necessidade de uma pesquisa na *internet* em busca de subsídios para a formulação de perguntas poderá ser um atrativo para o engajamento dos estudantes. Em seguida, a audição atenta do material gravado permitirá um primeiro debate reflexivo sobre as características linguísticas e discursivas do texto falado em seus aspectos mais gerais (estrutura da entrevista - pergunta e resposta-; aceleração e desaceleração; pausas; sintaxe mais ou menos direta; truncamentos; repetições etc.). O passo seguinte é transcrever a fala gravada para o código escrito,⁴ com manutenção dos aspectos típicos da modalidade oral, sem adaptações ou “correções”. Nessa etapa, será possível observar, mesmo de maneira assistemática, aspectos gramaticais polêmicos, como uso e colocação de pronomes, voz ativa e voz passiva, estratégias de indeterminação do sujeito, concordância verbal e nominal, duplo sujeito, entre outros.

A próxima etapa focalizará especificamente a questão da concordância verbal. Hora de observar se o sujeito é anteposto ou posposto ao verbo, se sua estrutura é simples ou mais complexa (com núcleo e adjuntos), se é lexicalizado ou não (repetição do sujeito e “sujeito oculto”, para usar uma nomenclatura já conhecida) ou se é representado por pronome relativo. Caberá verificar em que medida tais aspectos afetam a concordância no texto falado, estabelecendo se as situações de manutenção ou de cancelamento de marca são previsíveis. No caso do verbo *ser*, vale observar seu emprego nas sentenças, agrupando-as por semelhança estrutural a fim de buscar generalizações sobre elas. Comparar o PE e o PB também é uma forma de encaminhar reflexões sobre variação, além de ensejar um bom debate sobre semelhanças e diferenças entre as duas variedades de português.

A conclusão da tarefa poderá incluir a retextualização da entrevista para a modalidade escrita. Nesse caso, a reescrita ensejará a opção por um gênero alvo (reportagem, biografia, entrevista escrita, entre outras possibilidades), que levará à reflexão sobre as escolhas sintáticas/textuais e os níveis de formalidade adequados a cada contexto, por exemplo. Nesse momento, caberá refletir sobre escolhas formais e condicionamentos externos à língua (gênero textual, contexto comunicativo, público-alvo, temática, entre outros), construindo a noção de que os usos não são livres, e a opção por determinadas formas linguísticas (tanto as mais próximas quanto as mais distantes dos chamados usos normativos) está sujeita à adequação ao contexto comunicativo. Será hora de refletir sobre o julgamento acerca das noções de “certo” e de “errado”, partindo do senso comum para chegar a outro nível de avaliação tecnicamente sustentado. Destacamos que a retextualização também será uma excelente oportunidade para o estudo mais produtivo do tema *pontuação*.

Outra possibilidade de trabalho consistirá em reunir textos escritos em diversos gêneros e em diferentes níveis de formalidade (a *internet* poderá ser a fonte). A partir desse material, será possível proceder à coleta de frases que contenham sujeito no plural anteposto ou posposto ao verbo. O objetivo será listar os tipos de verbo mais comuns, a posição e a estrutura do sujeito, bem como a presença ou ausência de marca de concordância, concluindo haver ou não certa recorrência entre os fatores já observados nas pesquisas.⁵ A ideia não é “corrigir” o que se considera “errado”, mas suscitar reflexão sobre as duas formas de uso. Importará observar que o processo de estruturação de textos envolve escolhas sintáticas que podem levar maior complexidade à tarefa de marcar a relação sujeito e verbo. Acreditamos que essa estratégia reflexiva poderá gerar crescente conscientização sobre a concordância na escrita monitorada.

Se for oportuna, poderá ser solicitada a reescrita das frases de ordem inversa para direta, por exemplo, observando as adaptações gramaticais exigidas pela inversão. Também será o momento de verificar se a inversão de ordem é possível e aceitável para qualquer tipo de verbo ou gênero de texto, sem que se altere seu sentido ou seu uso mais recorrente (comparar, por exemplo, construções do tipo “Falta professores no município do Rio” com “Faltam professores no município do Rio” ou “Professores faltam no município do Rio”). Sugerimos que tarefa semelhante enfoque o verbo *ser*, observando os tipos de sentenças em que aparece e como se faz sua concordância. Verificar, por exemplo, o tipo de sentença, o valor semântico do verbo e a concordância em “A cidade está sem segurança, é assaltos para todo lado” / “A cidade está sem segurança, são assaltos para todo lado” ou “É dois santos que não se pode mudar a data de comemoração: São Sebastião e São Pedro” / “São os cidadão comuns é que estão sem segurança”. Nesse momento, importará chamar a atenção para estruturas de topicalização ou de foco, como acima descrevemos, buscando refletir sobre as diferentes estratégias de fala e de escrita e sua eficácia na construção de significados. Será adequado pensar nos usos impessoais do verbo, comparando-o, por exemplo, com *haver*.

Por fim, registre-se que tivemos a pretensão de oferecer apenas pistas de trabalho. A experiência do professor e o contexto de aplicação das tarefas podem gerar múltiplas possibilidades e caminhos. É fundamental que a sala de aula seja um espaço de reflexão crítica acerca da língua em sua amplitude de usos, levando aprendizes a um desempenho mais competente em recursos e menos suscetível ao preconceito desinformado.

Referências

- CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GALVES, Charlotte. Concordância e origens do Português Brasileiro. In: SEDRINS, A. P.; CASTILHO, A. T. ; SIBALDO, M. A. e LIMA, R.B. (orgs.) *Por amor à Linguística*. Maceió: UFAL, 2012, p. 123-149.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1979] 2008.
- LEMLE, Miriam & NARO, Anthony Julius. Competências básicas do português, Relatório final da pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e Fundação Ford, Rio de Janeiro, Mobral, Fundação Ford.1997.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho. 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia, *Ensaios para uma sócio-história do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. MONTE, Alexandre. O estatuto variável da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PE e no PB. In: *Cuadernos de la ALFAL*, no 7, março, 2015: 124-143.
- NARO, Anthony & SCHERRE, Maria Marta Pereira. “Sobre as origens do português popular do Brasil”. In: D.E.L.T.A., v. 9, p.437-454, 1993. _____. A relação verbo/sujeito: o efeito máscara do que relativo. III Congresso Internacional da ABRALIN, Rio de Janeiro: UFRJ, míimeo, 2003.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1922/1953.
- PERES, João Andrade & MÓIA, Telmo. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1972.
- VAREJÃO, Filomena. Variação em estruturas de concordância verbal e em estratégias de Relativização no português Europeu Popular. Tese de doutorado em letras vernáculas. UFRJ, 2006.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. “Concordância verbal”. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Silvia. *Ensino de gramática, descrição e uso*. São Paulo: Contexto; p. 85-102, 2007.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. Padrões de concordância de terceira pessoa plural no português: um balanço das contribuições do Projeto 21 da ALFAL. In: *Cuadernos de la ALFAL* nº 7, p. 107-123, 2015.
- _____ ; BAZENGA, Aline. Patterns of third person plural verbal agreement. In: *Journal of portuguese linguistics*, vol. 12 nº. 2, p. 7-50, 2013.

ABSTRACT: This paper shows part of research of 3rd. person plural Labovian sociolinguistic. Investigating the verb to be in different sentences patterns of popular speaking European Portuguese, results indicate that the strategies of standard agreement at the analyzed corpus are predominant, although presentative and relative sentences favor the use of non-standard forms. Follow reflections and didactic procedures for the study of the theme.

KEY-WORDS: Verbal agreement; Copula; Linguistic variation; Teaching strategies

Notas de Fim

¹ Sobre o tema da VL nos materiais didáticos, recomendamos a leitura de DIONÍSIO, Angela Paiva, *Variedades linguísticas: avanços e entraves*. In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75-88.

² Importante lembrar que Rocha Lima chama a atenção para casos de ênfase ou relevo levando a outras combinações de concordância. Eis aqui uma dessas situações: o tópico discursivo.

³ A esse respeito, recomendamos a leitura de GALVES, Charlotte. “Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro”. In: *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, vol. 34, 1998, p.19-31. Nesse artigo, a autora aborda o fato de o PB estar se apresentando como uma língua orientada para o tópico.

⁴ Um bom material de referência para esse tipo de atividade é MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita, atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁵ Como ilustração, buscamos sites de reclamações e coletamos textos, nos quais podem ser levantados os sujeitos e os verbos para uma análise que reflita não só sobre a ausência, mas também sobre a presença de marca de concordância:

“As composições do Metrô Rio, que considero um eficiente meio de transporte de massa na cidade, em pouco tempo *estará* na situação dos trens da Central do Brasil. É incrível o número de vezes que pego o transporte e vejo músicos tocando instrumentos em troca de dinheiro e pessoas vendendo balas ou mendigando nas composições. E muitas vezes na entrada de certas estações.” (itálico nosso)

“Comprei um conjunto de mesa e cadeiras ME 4C RD RENO CMC054 TP/VD 90 CRO KP no valor de R\$ 853,40, mas quando o montador veio até a minha residência ao abrir a embalagem vimos que no conjunto de cadeiras estavam trocados modelo e cor (cadeiras diferentes). A loja já estava ciente do ocorrido inclusive *foi tirado fotos* para comprovar a diferença das cadeiras por um funcionário.” (itálico nosso)

Neologismos na literatura: análise e propostas didático-pedagógicas

Luiz Claudio Valente Walker de Medeiros*
Bruna Frisso **
Diego Pereira Coelho ***

RESUMO: A morfologia é tratada pela gramática tradicional em geral de maneira árida, sem relacionar os neologismos com os seus usos reais no texto. Este trabalho pretende apresentar uma proposta didático-metodológica que torne o ensino morfológico mais interessante para o aluno e mais produtivo para o professor, a partir da relação entre os neologismos e os textos em que de fato são criados.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia derivacional; Guimarães Rosa; Ensino de língua portuguesa

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, o ensino de língua portuguesa e de literatura vem sofrendo sérias mudanças na sua concepção, graças aos avanços da linguística, das ciências da literatura e da pedagogia. Técnicas mais didáticas e elaboradas melhoraram a maneira de transmitir o conhecimento linguístico e literário, antes memorizado à exaustão pelos alunos. Facilita-se, assim, a aprendizagem do aluno em muitos outros pontos.

Entretanto, essas mudanças não alteraram de todo o quadro de ensino da língua portuguesa, pois ainda se constata que tópicos pertinentes ao ensino desta não são desenvolvidos em paralelo com o texto. Neste sentido, o ensino de língua portuguesa encontra-se centrado quase exclusivamente na análise metalinguística, o que o torna ineficiente em muitos aspectos. O resultado desse processo é que o ensino de língua se distancia dos textos, aos quais se recorre quase somente para exemplificações. Portanto, o estudo da língua portuguesa se desenvolve de forma mais analítica e anacrônica, sendo estudados cada vez mais a metalinguagem e o reconhecimento da estrutura da língua, e cada vez menos seus usos pragmáticos e reais encontrados nos textos.

Esse afastamento entre texto e ensino de língua contribui para que o sistema da língua seja estudado de forma mais objetiva e mais centrada em si mesmo, dando margem a uma abordagem conduzida pela metalinguagem, focando-se em palavras ou enunciados isolados, destacados de qualquer contexto.

Um ponto negativo que essa abordagem trouxe foi a exclusão do uso de dicionário em sala de aula. Pouco utilizado como método de ensino nos tempos atuais, essa ferramenta tão cara ao ensino vem sendo cada vez mais deixada de lado no nível fundamental e mesmo no

* Professor Adjunto II de língua portuguesa dos cursos de Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

** Licenciada em Letras pelos cursos de Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

*** Licenciado em Letras pelos cursos de Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

médio, e aos poucos vai sendo rotulada como uma ferramenta “obsoleta” para o ensino. No entanto, a importância do dicionário permanece e seu uso é tão útil quanto antes, mas o ensino de língua portuguesa, nesse sentido, encontra-se defasado e, por isso, se tornou ineficiente o desenvolvimento do uso dessa ferramenta.

O mesmo se observa no ensino de morfologia: é comum atualmente que se estudem os aspectos morfológicos da língua de maneira isolada, à parte do todo; as palavras são analisadas como se tivessem vida própria, fora de textos. Tem sido assim há várias décadas, e o ensino da morfologia desvinculado do texto propaga-se de forma “absoluta” e dá margem à crença errônea de que o estudo da morfologia não pode ser concebido através de textos pré-produzidos.

Este trabalho visa mostrar como o dicionário pode ser utilizado em sala de aula como ferramenta útil, especificamente quando aliada ao ensino morfológico. Ademais, deseja-se auxiliar a pôr fim na crença de que a morfologia deve ser estuda isolada do texto; almeja-se, então, mostrar que o ensino de morfologia pode sim ser concebido utilizando textos pré-escritos e cuidadosamente selecionados pelo professor.

1. Referencial teórico

Este trabalho busca realizar uma análise textual das formas neológicas encontradas no conto “A menina de lá”, de Guimarães Rosa, enfatizando suas funções no texto. Para isso, faz-se um trabalho de análise de morfologia derivacional seguindo a proposta de Margarida Basílio, focada em duas formas de análise: regras de formação de palavras (RFPs) e regras de análise estrutural (RAE). Sendo assim, o trabalho de análise das neologias encontra-se focado nessas três esferas: RFPs, RAEs e neologias em textos – funções e motivações.

1.1 Regras de formação de palavras (RFP)

Uma neologia em geral é criada segundo uma das RFPs disponíveis na língua, em que a nova palavra pode ser construída seguindo um conjunto de regras previstas pela língua. Nesse sentido, há os processos morfológicos básicos – a flexão e a derivação – os quais utilizam tipos fundamentais de morfema, afixos e raízes, a partir dos quais se estruturam morfologicamente as palavras. Uma palavra flexionada ou derivada se estrutura pela soma de afixo(s) a uma base;¹ já a palavra composta se estrutura pela soma de bases. Este trabalho, volta-se com mais atenção para a análise do processo de formação de palavras afixadas (derivadas).

Segundo Basílio (1997), a maior parte das construções neológicas se dá pelo processo de afixação, ou seja, a soma de um afixo (seja ele prefixo, sufixo ou circunfixo) a um radical; devido a isso, parte desta pesquisa se dedica à análise de neologismos do texto de Guimarães Rosa, apresentando suas respectivas RFPs. Basílio (1997) constrói o seguinte esquema geral das RFPs derivacionais:

$$[X]_a \rightarrow [[X]_a + Y]_b$$

Esse esquema pode ser aplicado à maior parte dos processos de formação de palavras sufixadas: através da adjunção de um afixo Y a uma base $[X]_a$ (sendo a a classe gramatical da base), conseguimos uma palavra da classe b (sendo b a classe gramatical da palavra derivada). Exemplo: $[\text{formar}]_v \rightarrow [[\text{form}] + \text{-ção}]_{\text{subst}} = \text{formação}$.

Em menor proporção, podem-se encontrar neologias formadas não pela derivação, mas pela composição, processo em que não há afixos, mas a junção de duas ou mais bases, relacionadas por um processo sintático com fins lexicais. Apesar de esse trabalho se restringir às palavras derivadas, as neologias formadas pela composição no conto de Rosa também serão suscintamente analisadas.

1.2 Regras de análise estrutural (RAE)

As RFPs dão conta de processos produtivos na língua; aqui, por ‘produtivo’ deve-se entender ‘que está disponível’, e não ‘que produz muitas formas’, pois não importa se um processo produtivo produz muitas ou poucas formas, o que importa é que ele faz parte dos processos que dos quais os usuários da língua fazem uso para criar neologismos. Entretanto, há palavras morfologicamente complexas (ou seja, nas quais se encontram elementos morfológicos de naturezas distintas, como bases e afixos) que não podem, no entanto, serem interpretadas pelas RFPs, porque os processos que as formaram não são mais utilizados. Os usuários da língua, no entanto, conseguem reconhecer a complexidade dessas unidades vocabulares, no sentido de serem capazes de, ao menos intuitivamente, analisar suas respectivas estruturas e reconhecer seus formantes. Esses usuários, então, lançam mão de um procedimento distinto (embora análogo) às RFPs: eles procedem a uma análise da estrutura da palavra complexa fossilizada, identificando os elementos que a formam, os quais não podem ser utilizados para formar novos itens lexicais. A essa competência dá-se o nome de Regre de Análise Estrutural (RAE).

É através de uma RAE que Guimarães pode, por exemplo, analisar a palavra ‘espadachim’ e reconhecer a afixação do sufixo -chim à base ‘espada’; a partir dessa análise e aplicando a analogia, Rosa cria a palavra ‘enxadachim’, mesmo sem precisar estabelecer as regras para adição de -chim a substantivos indicadores de instrumento (Basílio, 1997), pois essa não é uma regra usual no atual estágio da língua portuguesa. Assim, as RAEs se aplicam à análise de itens lexicais fossilizados e, por intermédio de analogias com palavras já construídas, pode-se recuperar o significado e, principalmente, condições de operações de regras não mais em uso.

Assim como ocorre com as RFPs, as RAEs possuem uma estrutura que pode ser formalizada:

$$[[X]_a Y]_b$$

Nesse esquema, X representa a palavra primitiva (base), _a é a classe gramatical da base, Y representa o sufixo anexado a essa base para formar o produto e _b indica a classificação gramatical do produto. Assim, a RAE de ‘suicídio’ seria a seguinte:

$$[[suicid]_v-io]_s$$

Nesse sentido, a palavra ‘suicídio’ pode ser interpretada como um substantivo cuja base é o verbo ‘suicidar’, ao qual se acoplou o sufixo -i(o); a diferença entre ‘suicídio’ e ‘formação’, analisado na seção anterior, é que o -ção de ‘formação’ está disponível ao falante para formar novos itens lexicais na língua portuguesa, enquanto o -i(o) de ‘suicídio’ (assim como o -chim de ‘espadachim’), não.

Como se percebe, toda RAE é parte de uma RFP que foi utilizada no passado, mas não o é no presente. Ao criar uma palavra nova ou ao interpretar um novo item lexical, o falante demonstra conhecer a estrutura do item, seja ele recém-criado, seja ele fossilizado.

1.3 Motivações e funções no texto

Para Basílio, há três principais motivos que levam à formação de uma nova palavra a partir de outra já existente: 1. a necessidade de utilizar o significado de uma palavra que já existe em um contexto que requer uma classe gramatical diferente (motivação categorial); 2. a necessidade de se adicionar um novo significado a uma base já existente (motivação denotativa, acréscimo semântico); e, por fim, 3. a necessidade de se respeitar a economia linguística, o

motivo principal pelo qual se formam novas palavras a partir de outras já existente, (motivação econômica). Para Basílio, se para cada nova palavra surgisse uma palavra inteiramente nova – um heterônimo – sem redundância morfológica (ou seja, sem a manutenção do radical), o léxico aumentaria de tal forma que nossa competência linguística não dariam conta de memorizá-lo e utilizá-lo adequadamente. Sendo assim, o motivo pelo qual somos levados a construir novas formas a partir de outras pré-existentes é que o sistema da língua busca atingir eficiência, o que se significa o máximo de flexibilidade em termos de expressão simultaneamente a um mínimo de elementos guardados na memória (Basílio, 1987).

Entretanto, a própria Basílio, indicando que esses motivos não são exclusivos, reconhecendo outros, como o motivo estilístico, segundo o qual uma nova palavra seria criada para satisfazer necessidades subjetivas. Esse trabalho visa analisar quais as motivações de Rosa ao construir novas formas neológicas em sua obra. Seguindo o raciocínio de nossa pesquisa, almeja-se comprovar que tais neologias têm funções e finalidades estilísticas, para melhor ambientar a sua narrativa e para gerar um efeito de surpresa no leitor, fazendo uso de palavras que remetem à oralidade e ao regionalismo tão recorrente em sua obra.

2. Apresentação do conto

O conto “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa, presente no livro *Primeiras Estórias*, narra a trajetória de Nhinhinha, uma menina de quatro anos capaz de realizar milagres segundo a sua vontade. Nhinhinha é uma menina reclusa, quieta e de personalidade única; ela é motivo de afeição e preocupação por parte de seus pais, que não entendem a menina, sobretudo a partir do primeiro milagre realizado por ela, algo que choca a ambos, que decidem rapidamente esconder o ocorrido de todos por receio de que alguma coisa acontecesse à menina caso a informação de seus poderes venham à tona.

O conto narra momentos específicos da vida de Nhinhinha, como o seu primeiro milagre, o dia em que a mãe ficou doente e o beijo e o abraço da menina que curaram a mãe, provando aos pais e a Tiantonia que ela tinha, além das palavras, outras formas de realizar seus milagres. A história termina com a morte de Nhinhinha devido a uma doença. Os pais discutem acerca de como deve ser o caixão da menina, mas Tiantonia revela que, antes de adoecer, Nhinhinha havia lhe confidenciado como ela queria que fosse o seu caixão, levando-os a entender que a menina já sabia que iria morrer em breve. Feita a vontade da menina, ela é enterrada em seu caixão de verdes funebrilhos.

3. Novas palavras

3.1 Identificação de novas palavras

Nossa competência linguístico-lexical não permite que se conheçam todas as palavras da língua, as de hoje, as de ontem e as de amanhã. Mas, por outro lado, essa mesma competência nos permite interpretar e formar, a todo o momento, novos itens lexicais, sem que, muitas vezes, nem mesmo tomemos consciência dessa atividade; ou seja, podemos ler/ouvir e dizer/escrever um item lexical inédito e não nos darmos conta dessa realidade. Mas se não conhecemos todos os itens lexicais da língua e por vezes nem somos conscientes de que estamos à frente de um neologismo, como distinguir o que é de fato novo do que já existe na língua, mas não conhecemos? Para isso, mecanismos como o corretor ortográfico automático do Microsoft Word, o Google – ferramenta de pesquisa contemporânea – e dicionários, como o *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*, devem ser utilizados, a fim de comprovarmos se a palavra que causou espécie é ou não um neologismo.

Procurou-se com isso realizar uma espécie de simulação da realidade do aluno, na tentativa de captar sua perspectiva, admitindo que os mecanismos de pesquisa empregados nesta pesquisa sejam os mesmos que os alunos utilizariam em casos de dúvidas quanto à língua portuguesa. Desta maneira, encontramos o corretor ortográfico como primeira opção, já que o mesmo acusa os erros de português de acordo com a norma padrão da língua; o Google vem em seguida, visto que a facilidade de acesso à internet é marca da geração em questão; e, em último caso, o dicionário, já que percebemos a escassez de seu manuseio, por questões de afinidade, e por isso o uso de dicionários vem deixando de ser trabalhado e estimulado dentro da sala de aula. Essa realidade, no entanto, está longe de ser a ideal, pois dicionários são instrumentos fundamentais para que se alcance um uso eficiente da língua, seja na produção ou na interpretação de textos.

Assim, esta pesquisa deseja criar estratégias didáticas para que, a partir da leitura de textos pré-selecionados, constatem-se palavras, neológicas ou não, que criem dúvidas no aluno e estimulem a consulta a dicionários.

Após sua leitura do conto “A menina de lá”, foram identificadas trinta itens lexicais com possibilidade de serem neológicas, por causarem um sentimento de ineditismo no leitor. Fazendo uso das ferramentas apresentadas acima, separaram-se as palavras que são de fato

neológicas das pouco usuais na língua, as quais poderiam ser confundidas pelos alunos; essa divisão será usada posteriormente durante a aplicação da proposta didática.

Analisaram-se, então, todos os neologismos existentes no conto e todas as palavras que podem despertar no leitor de nível médio o sentimento de ineditismo. Elas se dispõem abaixo de acordo com a ordem em que aparecem no texto.

1. **Serra do Mim** (p.65). Derivação imprópria² do pronome oblíquo, convertido a nome próprio. Segundo Celso Cunha (1980:121), “a derivação imprópria [...] não deve ser incluída entre os processos de formação de palavras [...], pois pertence à área da semântica, e não à da morfologia”. Ainda segundo o mesmo autor, qualquer vocábulo da língua anteposto ao artigo se torna um substantivo. Com essa afirmação, vale-se do exemplo ‘Mim’, do trecho “Sua casa ficava para trás da Serra do Mim”, no qual este pronome oblíquo foi convertido a substantivo pela presença do artigo (contraído com a preposição de).
2. **Menininha** (p.65). Sufixação pelo sufixo *-inha* (Menina+inha= Menininha)
3. **Nhinhinha** (p.65). Esta palavra passa por dois processos em sua formação, um fonético, outro morfológico: a base seria ‘menina’, à qual se acresce o sufixo *-inha* sofrendo, portanto, derivação sufixal (tal como explicado no item imediatamente anterior). No segundo momento, há o apagamento da sílaba ‘me’ da palavra menininha, e as duas primeiras consoantes nasais passam de alveolar para palatal, representada pelo dígrafo nh; tratar-se-ia de uma influência da oralidade e da afetividade, construindo assim Nhinhinha. Segundo Cunha, este é ainda um fenômeno de derivação imprópria, em que o substantivo comum (me)ninha passa a substantivo próprio Nhinhinha.
4. **Cabeçudota** (p.65). Sucessão de derivações sufixais, tendo por base a palavra ‘cabeça’ somada ao sufixo *-udo*, formando ‘cabeçudo’, palavra à qual se soma outro sufixo, *-ota*, formando ‘cabeçudota’.
5. **Xurugou** (p.65). O caso de ‘xurugou’ requer uma análise mais detalhada. Após uma busca em dicionários, constatou-se que a base de ‘xurugar’ inexistente na língua portuguesa. Partindo deste princípio, toma-se como base dessa palavra a raiz xur-, de criação estilística cuja motivação é a sonoridade. A ela foi acrescida do sufixo *-ugar* formou o verbo ‘xurugar’, depois flexionado na 3^a pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, construindo assim a forma ‘xurugou’. Na análise dessa palavra, o uso de *-ugar*, um sufixo que não forma mais palavras na língua portuguesa, torna

improdutiva a regra que forma essa palavra. Segundo o *Léxico de Guimarães Rosa*, de Nilce Sant'Anna (2008, p.531), xurugar é um “vocativo inventado de significado indeterminável”; trata-se, então, de um neologismo *ex-nihilo*,³ acrescentado ao texto em função de seu valor estilístico segundo a fonética.

6. **Sorrida** (p.66). Sufixação: ‘sorrir’ acrescido do sufixo -da, formando o adjetivo participial ‘sorrida’ (cf. alongada, termo que ocorre na mesma frase).
7. **Moduladamente** (p.66). À base ‘modulado’, flexionada no feminino, soma-se a o sufixo -mente.
8. **Suasibilíssima** (p.66). Para esta análise, tomou-se por base primária a variante pouco usada ‘suasivo’ (sinônimo de ‘persuasivo’), à qual se somou o sufixo -vel, criando ‘suasível’. Esta palavra é, por sua vez, a base à qual se soma o sufixo superlativo -íssimo, e a neologia adjetival se apresenta no texto flexionada no feminino. Deve-se reconhecer a alomorfia -vel/-bil, condicionada exatamente pela presença do sufixo -íssimo (como acontece com a palavra amável > amabilíssima). Para Nilce Sant'Anna (2008, p.470), o sentido dessa palavra segundo o contexto na qual ela estava inserida é “muito persuasivo”.
9. **Cheiinhas** (p.66). A construção dessa palavra passa por dois processos simultâneos, um morfológico e outro fonético. Morfologicamente, ocorre uma derivação sufixal normal da palavra cheia somada ao sufixo -inha. Entretanto, esse processo resultaria na construção ‘cheinha’, tendo em vista que a mesma passaria por um fenômeno fonético denominado crase, pela junção das vogais *i* de chei- e -inha, formando ‘cheinha’ com um só fonema /i/. Mas Guimarães não efetua esse processo de crase e faz permanecer os dois *ii*, resultando na construção cheiinhas. Por não haver a crase e pela presença das duas vogais idênticas lado a lado, pode-se concluir que se trata de um reforço estilístico do conceito da base.
10. **Vestidinha** (p.66). Aqui a base é o adjetivo ‘vestido’, ao qual se acresce o sufixo -inho, e a neologia está flexionada no feminino.
11. **Urubuir** (p.66). Sufixação. Sufixo -ir, formador de verbo, é adicionado ao substantivo urubu (urubu+ir). Essa formação é relevante, pois no atual estágio da língua portuguesa só se criam verbos da primeira conjugação; assim, forma-se, mesmo em nível gramatical, um efeito estilístico.
12. **Vem-me-ver** (p.66). Composição de duas formas livres *vem* e *ver*, e uma dependente, *me*.

13. **Tiantônia** (p.67). Composição aglutinadora, caracterizada pela ocorrência da crase no fonema /a/ unindo as duas palavras Tia+Antônia.
14. **Verduroso** (p.67). Sufixação. À base ‘verdura’(criada pela soma do sufixo -ura a ‘verde’) se acresce o sufixo -oso, alcançando a construção ‘verduroso’.
15. **Verdíssima** (p.67). Sufixação. Base ‘verde’ acrescida dosufixo -íssimo.
16. **Pamonhinha** (p.67). Sufixação. Substantivo‘pamonha’ somado ao sufixo -inha.
17. **Descuidosas** (p.67). Prefixação. A base‘cuidadoso’(formada pelo sufixo -oso que se soma à base ‘cuidado’) é prefixada por des-, formando ‘descuidadoso’ (flexionada no feminino).
18. **Repousada** (p.68). Sufixação. Sufixo -ada adicionado a palavra-base ‘repousar’.
19. **Refrescação** (p.68). Sufixação. Verbo ‘refrescar’ acrescido do sufixo -ção.
20. **Tamboretinho** (p.68). Sufixação. Adição do sufixo -inho a palavra já derivada ‘tamborete’ (tambor+ete); há, assim, dois sufixos de grau diminutivo, em reforço estilístico.
21. **Caixãozinho** (p.69). Sufixação. Palavra ‘caixão’ acrescido do sufixo -inho.
22. **Agouraria** (p.69). Sufixação. ‘Agouro’ acrescido do sufixo -aria (cf. gritaria).
23. **Funebrilho** (p.69). Amálgama lexical. Na construção dessa palavra, ocorre uma *amálgama lexical* (fusão de duas ou mais partes lexicais truncadas formando uma única parte lexical), na qual entram as palavras ‘fúnebre’ e o ‘brilho’. Essa amálgama é foneticamente possível devido à identidade fonética entre a sílaba final da primeira palavra e a inicial da segunda; essas duas sílabas se amalgamam, criando a palavra ‘funebrilho’, com o sentido de “brilhos fúnebres” (Sant’Anna, 2008, p. 238).

4. Estratégias pedagógicas

O presente trabalho visa nesta sessão desenvolver uma atividade didático-pedagógica que possibilite ampliar a competência morfológica do aluno, aumentando seu conhecimento sobre a estruturação das palavras de sua língua materna e propiciando um melhor domínio do português; paralelamente, pretende-se desenvolver o uso do dicionário. Essa atividade pressupõe, como público-alvo, uma turma de terceiro ano do ensino médio, embora ela possa ser aplicada em turmas de segundo e primeiro ano no mesmo seguimento de ensino. Tal pressuposição leva em conta que os alunos em questão já dominem o uso básico do dicionário, mas não tenham o costume de recorrer ao mesmo com frequência; ou seja, esses discentes

apenas sabem utilizá-lo minimamente, podendo fazer buscas pelo dicionário e reconhecer a forma-lema, principalmente de formas flexináveis (infinitivo para o verbo; masculino singular para o adjetivo; e singular para o substantivo, pronome e artigo).

Para dar prosseguimento à pesquisa e à atividade, foram escolhidas palavras com predominância de sufixação devido ao fato de esse processo ser o mais comum na língua portuguesa. A atividade será concebida segundo a estratégia construída nas seções a seguir.

a) leitura do conto "A menina de lá"

Em primeiro lugar, será distribuído o conto em sala de aula e uma leitura será realizada com os alunos. Essa leitura poderá ser feita pelo professor e acompanhada pelos alunos, lida por eles de forma silenciosa, ou lida por eles em voz alta.

b) listagem das palavras desconhecidas

Em seguida à primeira leitura, requisita-se aos alunos que releiam o texto grafando as palavras que lhes sejam desconhecidas. Eles devem listá-las em seu caderno ou em uma folha a parte, como acharem melhor. Ao todo, existem trinta palavras no conto que poderão vir a causar estranhamento por parte dos alunos devido ao seu caráter de ineditismo.⁴

c) pesquisa no dicionário por palavras desconhecidas, mas dicionarizadas

A primeira consulta orientada ao dicionário tem por objetivo levar os alunos a buscarem as palavras que o professor sabe estarem consignadas na nomenclatura do dicionário. Essa busca serve para que o aluno entenda que nem tudo o que se percebe como novidade neológica o é de fato. Ela se dará através de palavras existentes no conto que já foram dicionarizadas, mas que, devido a pouca ocorrência no uso corrente da língua portuguesa, os alunos podem entender como neologismo. Tais palavras foram encontradas e sinalizadas através da triagem realizada fazendo uso do corretor ortográfico do Microsoft Office Word 2007 e do Dicionário Eletrônico Houaiss.

Após a triagem mencionada, foram encontradas sete palavras com potencial de serem inéditas aos alunos, mas que já haviam sido dicionarizadas; são elas:

- ‘urucuiana’ (p.65), gentílico formado a partir do nome de um município em MG, Urucuia;
- ‘descompostura’ (p.65), documentado em 1600;
- desgostar (p.65), documentado em 1542;
- ‘despersuadir’ (p.67), documentado em 1595;
- imperturbada (p.66), documentado em 1788;

- ‘patranhar’ (p.67) também dicionarizado, mas sem datação; e
- ‘despropositado’ (p.69), documentado em 1646.

d) pesquisa no dicionário por palavras desconhecidas e não dicionarizadas

Após a primeira busca orientada ao dicionário, conduz-se uma busca por palavras que sejam desconhecidas e não dicionarizadas. Desta forma, serão isolados os neologismos produzidos por Guimarães Rosa em seu conto, explicando sua estrutura básica e seu sentido semântico dentro da obra.

Essa busca deverá resultar em “falha” por parte dos alunos, tendo em vista que eles, por mais que procurem, não irão encontrar as palavras listadas. Eles podem encontrar palavras semelhantes, mas não as do conto. O professor deverá então conduzir uma busca por palavras similares; para isso ele fará uma demonstração utilizando pequenas frases construídas por ele mesmo nas quais ocorram palavras cognatas e com o mesmo afixo (*esta parte da atividade é apresentada no tópico F desta atividade*).

e) seleção de palavras formadas pelo processo de afixação para estudo morfológico

A seguir, dispõem-se as palavras selecionadas para servirem de exemplo na atividade de comparação de palavras que vai ampliar a segunda busca orientada ao dicionário. Após a revisão de palavras mais elaboradas, como o caso de ‘funebrilhos’, a atividade se detém no processo de afixação; para isso foram selecionados, a partir do conto, sete neologismos construídos através do processo morfológico compreendido por afixação (sufixação e prefixação):

- Verdíssima
- Verduroso
- Agouraria
- Sorrida
- Refrescação
- Tamboretinho
- Desgostar

f) leituras de pequenos textos em que ocorram palavras cognatas e palavras com os mesmos afixos

Após a segunda busca, que resultou improdutiva, o professor deve conduzir uma atividade de comparação de palavras seguida de uma busca vertical dentro dicionário, procurando palavras semelhantes às que os alunos não encontraram no dicionário (palavras que

contenham a mesma raiz e o mesmo afixo), levando-os assim a melhorar suas capacidades de busca pelo dicionário e a ampliar suas capacidades de reconhecimento de radicais, devido ao contato com palavras parecidas.

Essa comparação de palavras serve para que os alunos possam compreender o processo formador do neologismo, tendo em vista que, através dela, poderão localizar no dicionário a palavra-base e o afixo utilizados na construção neológica. Permite-se também que, com algum esforço, depreenda-se o sentido do neologismo não encontrado, tendo em vista que farão uma busca por palavras que contenham os mesmos formantes: radicais e afixos formadores.

Para cada neologismo selecionado no tópico anterior, disponibilizam-se duas palavras, visando a possibilidade de se estabelecer comparação entre elas e os neologismos: em uma palavra, encontra-se o mesmo radical do neologismo; em outra, o mesmo afixo derivacional. Através dessa comparação, pretende-se demonstrar que é possível aos alunos depreender o sentido e a estrutura de uma palavra previamente desconhecida a eles, fazendo uso de elementos reconhecíveis em palavras comuns a eles.

Essas palavras não devem ser disponibilizadas isoladamente; elas se encontram em pequenos trechos ou frase, para que, primariamente, os discentes reconheçam, dentro do trecho, a palavra com as partes mais próximas com as dos neologismos. Esses trechos podem ser criados pelo próprio professor, como as sentenças a seguir:

- **Verdíssima**

Palavra com o mesmo radical:

“Os namorados caminharam varias horas pelos prados verdejantes.”

Na sentença a cima os alunos devem perceber que ‘verdejante’ apresenta a mesma base encontrada no neologismo ‘verdíssima’ (verd-); de posse dessa informação, o aluno começa a inferir que o neologismo tem relação com algo da cor verde.

Palavra com o mesmo sufixo:

“O jornalista conseguiu uma informação quentíssima para a sua matéria.”

Nessa construção, os alunos encontram, sem muita dificuldade, a palavra ‘quentíssima’, que contém a mesma terminação do neologismo ‘verdíssima’. Sabendo que ‘quentíssima’

significa muito quente, o aluno chega sozinho ao sentido do neologismo. Além disso, ele reconhece que ‘verduríssima’ se estrutura por partes segmentáveis: verd- e -íssim(o/a).

- **Verduroso**

Palavra com o mesmo radical:

“Na feira, as verduras encontravam-se frescas”.

Primeiramente, durante as buscas por palavras similares aos neologismos não encontrados no dicionário, os alunos provavelmente encontraram a palavra ‘verdura’ como sendo similar. Na frase acima eles a encontraram exposta; através dela, eles podem chegar à mesma base do neologismo ‘verduroso’ (verdur-). Entretanto, ‘verdura’, ao contrário da palavra ‘verde’, do exemplo anterior, já é uma palavra derivada. Dessa forma, será explicado aos alunos que ‘verdura’ já é uma palavra derivada obtida através da soma do sufixo -ura à palavra ‘verde’. Assim sendo, é possível construir neologismos afixais mesmo a partir de palavras já derivadas. No caso da palavra em questão, a palavra ‘verdura’ serve de base para a construção da palavra ‘verduroso’, retendo parte de sua estrutura e sentido.

Palavra com o mesmo sufixo:

“O homem era sempre muito bondoso com os pobres.”

Na frase acima, ‘bondoso’ é a palavra que irá chamar a atenção dos alunos por possuir a mesma terminação que a apresentada pelo neologismo (-oso). Ressalta-se que ‘bondoso’ também já é uma palavra derivada (*bom – bondade – bondoso*), construída de forma similar à palavra ‘verduroso’, com sentido próximo.

- **Agouraria**

Palavra com o mesmo radical:

“Evitaram passar por baixo da escada devido ao agouro de má sorte”

Nesse caso, mesmo ‘agouro’ pode ser incomum aos discentes, devido a seu pouco uso no universo de discentes do nível médio. Mas, durante a busca por palavras similares ao neologismo ‘agouraria’ no dicionário, eles devem ter se deparado com ‘agouro’. Caso não saibam seu significado, eles devem consultar o dicionário nesse momento. Com essas informações, eles poderão reconhecer ‘agouro’ como sendo a base da palavra ‘agouraria’.

Palavra com o mesmo sufixo:

“Os estudantes foram à livraria para comprar seus livros”

Com o processo similar ao utilizado até aqui, alunos reconhecem ‘livraria’ como a palavra com mais elementos similares aos do neologismo. Ao localizarem ‘livraria’, questiona-se aos alunos sobre o sentido da palavra; como resultado da própria pesquisa no dicionário, eles entendem que ‘livraria’, no sentido amplo, é o estabelecimento onde se vendem livros; entretanto, dificilmente ‘agouraria’ seria o lugar onde se vendem agouros. Com essa questão, os discentes entendem que, às vezes, assim como as palavras, também os afixos podem apresentar diferentes sentidos, variando de acordo com a palavra em que se inserem. Trata-se, então, de reconhecer a polissemia.

- **Sorrida**

Palavra com o mesmo radical:

“A moça tinha um belo sorriso.”

Nessa frase, identifica-se ‘sorriso’ como sendo a palavra com alguma similaridade com a neologia em foco, constatando que a parte em comum é exatamente o radical sorr-.

Palavra com o mesmo sufixo:

“Na competição olímpica, a corrida foi à última modalidade disputada.”

Na segunda comparação, a palavra ‘corrida’ desperta o interesse por haver nela o mesmo sufixo (-da). Com alguma orientação, eles poderão notar que ambas as palavras foram formadas a partir de verbos, desenvolvendo, inclusive, a noção de classes de palavras.

- **Refrescação**

Palavra com o mesmo radical:

“As chuvas de verão haviam refrescado o ar abafado da estação.”

Na frase acima, a mesma base utilizada em ‘refrescação’ encontra-se em ‘refrescado’, identificando-se, assim, refresc- como a base de ambas as palavras. Constatase, aqui, que se trata de sucessão de derivações, pois há o radical fresc-, que ocorre na palavra simples ‘fresco’ (adj.); essa palavra, por sua vez, é a base para a formação circunfixal/parassintética ‘refrescar’. É daí que vêm tanto o adjetivo ‘refrescado’, apresentado no trecho acima, como ‘refrescação’, do conto de Rosa.

Palavra com o mesmo sufixo:

“A empresa decidiu investir mais na exportação de seus produtos.”

‘Exportação’, apresenta o afixo -ção, assim como ‘refrescação’. Uma vez mais fazendo o exercício de associação, os alunos podem ser levados a relacionar ambas as palavras, ligando-as pela estrutura e pelo sentido do afixo -ção (exportação = ato de exportar; refrescação = ato de refrescar).

- **Tamboretinho**

Palavra com o mesmo radical:

“Na roda de leitura o tamborete fez sucesso entre os alunos.”

Após a leitura do trecho, os alunos encontram na palavra ‘tamborete’ o mesmo formante. Porém, o caso de ‘tamborete’ é similar a outros anteriormente vistos, a saber, ‘verdurosa’ e ‘refrescação’, nos quais se formam neologias tendo por base palavras já derivadas; no caso em questão, para chegar a ‘tamborete’, acrescenta-se à palavra ‘tambor’ o sufixo -ete, designando o objeto (um pequeno banco). A partir de ‘tamborete’ origina-se a ‘tamboretinho’ ao se adicionar o sufixo de grau diminutivo -inho.

Palavra com o mesmo sufixo:

“As crianças divertiam-se lendo quadinhos pela tarde”

Na comparação com do neologismo com as palavras da sentença a cima eles irão ver que a palavra quadinhos possui o mesmo o mesmo afixo encontrado em tamboretinho. Inclusive com o mesmo sentido, uma vez que quadinhos seriam por sua vez quadros pequenos.

- **Desgostar⁵**

Palavra com o mesmo radical:

“É impossível não gostar de chocolate”

Fazendo o exercício de comparação entre o neologismo e a palavra apresentada nessa sentença, os alunos destacam ‘gostar’. Após uma reflexão, constata-se que em ‘gostar’ está a raiz em comum existente nas duas unidades vocabulares (gost-).

Palavra com o mesmo sufixo:

“O grupo sentia-se despreparado para o desafio”

A segunda análise revela que, ao contrário das palavras anteriores, em que o afixo em comum está no fim da palavra, nessa neologia apresenta-se uma prefixo, ou seja, um afixo que antecede a base, no caso, des-. Pode-se, então, associar as palavras atribuindo-lhes o mesmo sentido (negação) e a mesma estrutura (afixo+base).

g) análise morfológica e semântica dos afixos

Após ter feito as comparações entre as palavras cognatas e as palavras formadas pelos mesmos afixos, os alunos já devem conseguir ou descobrir o significado das palavras anteriormente desconhecidas. Dando prosseguimento, o próximo passo é uma análise morfológica e semântica dos afixos encontrados nas neologias, explicando um pouco sobre cada um. Tal análise tem por objetivo permitir que os discentes conheçam os afixos mais comuns e suas utilizações, para que assim possam aprender como empregá-los de forma adequada, reconhecendo suas respectivas funções, significados e enlaces estruturais.

Durante tal análise, os alunos se depararam com afixos polissêmicos, ou seja, aqueles cuja forma pode apresentar sentidos variáveis, a depender do emprego e da situação. Isso será explicado nos devidos afixos, mostrando alguns sentidos que esses afixos podem assumir. Os afixos encontrados nos neologismos selecionados são:

- Sufixo -íssima. Forma feminina do sufixo -íssimo, característico pelo formação de adjetivos no grau superlativo, segundo o dicionário Houaiss. Foi trazido para o português do latim devido ao seu grau de erudição e, por isso, em alguns casos mantém o radical latino, como no caso de agudo:acutíssimo. Outros casos apresentam dupla

forma, como em palavras amigo:amicíssimo/amiguíssimo, cruel:crudelíssimo/cruelíssimo.

Apesar de formar quase exclusivamente adjetivos, a partir do século XIX passou a formar também advérbios (perto:pertíssimo) e a ser empregado em substantivos atuando como qualitativo hiperbolizante (mulher:mulheríssima). Como atua na esfera do superlativo, caracteriza-se pela adição de intensidade, em geral expressando sentido de “muito”: ‘amicíssimo’ (= muito amigo), ‘pertíssimo’ (= muito perto).

- Sufixo -oso. Form abundancial e intensificadora adicionada a radicais nominais para formar adjetivos. Caracteriza-se pelo emprego do sentido de ter/possuir algo, como em ‘valoroso’ (= aquele que tem valor), ‘amoroso’ (= aquele que tem ou possui amor) e ‘valioso’ (= que possui valor); ou do sentido de estado, como em ‘ruinoso’ (= que está em ruínas).
- Sufixo -aria. Forma polissêmica utilizada na construção de substantivos a partir tanto de substantivos quanto de adjetivos, às vezes de verbos. Emprega diversos sentidos: denominação de cargos dignidade e patentes (‘cavalaria’); de profissão, situação, estado ou arte (‘calmaria’, ‘comparsaria’, ‘engenharia’, ‘vinhataria’); de fábrica, oficina ou loja (‘tapeçaria’, ‘chapelaria’, ‘joalheria’); de local, guarda (‘bilheteria’); e, por fim, de ação (‘bruxaria’ = ato ou ação própria de bruxa).
- Sufixo -da. Forma derivada do masculino -do, é responsável por construir substantivos a partir de verbos de ação ou de resultados de ação: ‘batida’ (= ato ou ação de bater), ‘falida’ (= ato ou efeito de falir), ‘investida’ (= ato ou efeito de investir).
- Sufixo -ção. Sufixo utilizado na formação de substantivos derivados a partir de verbos com a ideia de ação ou processo; ex.: ‘internação’ (= ação/ato de internar).
- Sufixo -inho. Sufixo diminutivo e polissêmico empregado em situações diversas com sentido variante: linguagem afetiva (‘menininho’); intensificador de advérbios (‘agorinha’); intensificador e/ou amenizador de adjetivos: estante ‘tortinha’ (= muito torta), rapaz ‘escurinho’ (= pouco escuro). Junto à consoante z, passa à forma -zinho (‘botezinho’); nesse caso, há autores que interpretam o z uma consoante de ligação, há outros que interpretam alomorfia condicionada -inho/-zinho.
- Prefixo des-. Exprime, sobretudo negação, oposição ou falta: ‘desconfiança’, ‘desleal’, ‘desamor’. É também empregado em casos de separação ou afastamento (‘desenterrar’, ‘descascar’) e de aumento, reforço ou intensidade (‘desferir’, ‘desaliviar’, ‘desinfeliz’).

h) Análise semântica dos neologismos estudados

Após a discussão sobre os afixos, os alunos serão incentivados a tentarem depreender o sentido dos neologismos estudados na tarefa. Após a análise, chegou-se aos sentidos abaixo, seguindo o raciocínio e a posição de cada palavra no devido contexto inserido.

- Verdíssima – Muito verde.
- Verduroso – Que tem verduras.
- Agouraria – Reunião de agouros.
- Sorrida – Ato de sorrir; sorriso.
- Refrescação – Ato de refrescar; refrescamento.
- Tamboretinho – Tamborete pequenininho.
- Desgostar – Não gostar.

i) Análise funcional dos neologismos estudados

Constata-se que os neologismos apresentados por Rosa em seu conto *A menina de lá* são empregados fundamentalmente devido à função estilística. Essa conclusão se reforça pelo fato de alguns deles, inclusive, terem já consignados em dicionários termos sinônimos: refrescação X refrescamento; sorrida X sorriso. O segundo termo de cada um desses pares bloquearia,⁶ então, a formação do primeiro, cuja existência não se mostra necessária visto já existir uma palavra que expresse o significado básico desejado. Assim, é extremamente estilístico recorrer a uma forma para a qual já existe outra que é sinônima e consagrada pelo uso.

A função estilística daria conta de expressar a subjetividade do produtor do texto (Medeiros, 2014, 1123-1125); nesse sentido, as palavras listadas funcionam estilisticamente exatamente por deixarem transparecer a psique, aquilo que vai dentro do produtor do texto.

CONCLUSÃO

O principal objetivo deste trabalho é fornecer subsídios para que o ensino de língua portuguesa melhore. Acredita-se que isso só seja possível se esse ensino deixar de favorecer a análise metalingüística de unidades descontextualizadas em detrimento da análise grammatical a partir de textos. Isso não quer que a análise *gramatical* deva ser deixada de lado; antes, a maneira como ela é feita deve mudar. Por isso, textos, de todos os tipos e gêneros, devem ser o ponto de partida para a análise da gramática da língua portuguesa.

Mais estritamente, objetiva-se melhorar o ensino de língua portuguesa no âmbito morfológico e de uso de dicionário. A partir da leitura de textos, é possível encontrar palavras

inéditas para o leitor, e essa situação favorece esses dois objetivos secundários: o primeiro porque a palavra inédita pode ser uma neologia formada por uma RFP disponível na língua, e reconhecer a estrutura dessa neologia quer dizer reconhecer seus elementos morfológicos, em especial bases e afixos; e o segundo porque uma palavra inédita, seja ela neológica ou não, exige que se faça uma busca no dicionário, atividade que remete à leitura dos gêneros dicionário e verbete de dicionário, com todas as suas especificações (busca horizontal pelo cabeço, busca vertical pela nomenclatura, reconhecimento da forma-lema, desenvolvimento das abreviaturas etc.). Essa consulta ao dicionário ganha força quando a palavra pesquisada é uma neologia e, portanto, não é encontrada na nomenclatura do dicionário. Aí, o discente/consulente deve lançar mão de uma série de conhecimentos linguísticos do nível morfológico para conseguir encontrar pistas a respeito da palavra pesquisada, mas não encontrada; e essas pistas são fundamentalmente de nível morfológico: reconhecimento de bases, radicais e afixos. Nesse momento, morfologia e lexicografia se imbricam.

Acredita-se que a atividade didático-pedagógica apresentada satisfaça esses objetivos: partindo de peças textuais concretas (o conto de Guimarães Rosa e os trechos nos quais há palavras com os mesmos formantes das neologias), encontram-se unidades vocabulares que despertam a atenção do leitor, fazendo com que ele se motive a buscar no dicionário o significado e a estrutura da palavra, de forma produtiva e não atômica e meramente metalinguística. Aproveitando-se da confluência morfologia/lexicografia, torna-se possível, ao menos em parte, entender a estrutura da palavra e como funcionam as palavras.

Referências

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais*. Veredas: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, vol. 1, n. 1, p. 9-21, 1997.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. As tendências atuais em formação de palavras no português brasileiro. Retirado de: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/10721/11171>>. Acesso em 24 nov 2014.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 3. ed. Revista. São Paulo: EdUSP, 2008.

MEDEIROS, Luiz Claudio Valente Walker de. Estilística gráfica. In: CAVALHEIRO, J.; JESUS, C. R. R.; JUSTIANO, J. (Orgs.) *Abralin em cena Amazonas: Anais*. Manaus: UEA Edições: 2014. p.1122-1136

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 1.ed. especial. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

ABSTRACT: Morphology is treated by traditional grammar in general arid way, without relating the neologisms with their actual uses in the text. This work aims to provide an educational and methodological proposal to make the most interesting morphological education to students and more productive for the teacher, from the relationship between the neologism and the texts in which in fact are created.

KEY-WORDS: Derivational morphology, Guimarães Rosa, Portuguese language teaching

Notas do capítulo

¹ A distinção entre flexão e derivação, apesar de muito interessante, foge ao escopo deste trabalho, por isso não é aqui discutida.

² Derivação imprópria, ou conversão, é mudança de classe (ou subclasse) gramatical, sem que haja alteração na forma, ou seja, sem, p.ex., a soma ou a subtração de afixos.

³ Segundo Gonçalves (2012, p.3), formação *ex-nihilo* é um fenômeno que parte “do nada”, sem ativação de qualquer processo morfológico, as chamadas criações de raiz (2012, p.3).

⁴ Obviamente, esse número pode flutuar um pouco, pois depende do conhecimento lexical do discente. Mesmo assim, caso haja mais palavras que o aluno desconheça, apenas se deve aplicar os próximos passos da proposta didática apresentada.

⁵ O caso de ‘desgostar’ é uma exceção à proposta de trabalhar apenas neologismos por afixação; entretanto, ela tem sua validade. ‘Desgostar’ é selecionado devido ao fato de servir de exemplificação de que é possível aplicar a metodologia dessa atividade em unidades nas quais ocorram neologias prefixais, provando que a metodologia aqui proposta não se aplica apenas à sufixação.

⁶ Aqui, remete-se ao conceito gerativista, proposto por Aronoff, de bloqueio: fenômeno que impede a existência de uma palavra por já existir outra que é sinônima e já está lexicalizada; assim, a neologia é bloqueada e não se lexicaliza. Esse fenômeno não é uma regra geral; antes, é uma tendência que respeita o universal da economia linguística, em especial, aqui, evitar sinonímia. Porém, evitar sinonímia não quer dizer impedi-la, sendo possível encontrar casos de sinônimos (quase) perfeitos: acomodação X acomodamento; a tendência, no entanto, é de especialização semântica dos (quase) sinônimos: ligação (telefônica) X ligamento (articulatório).