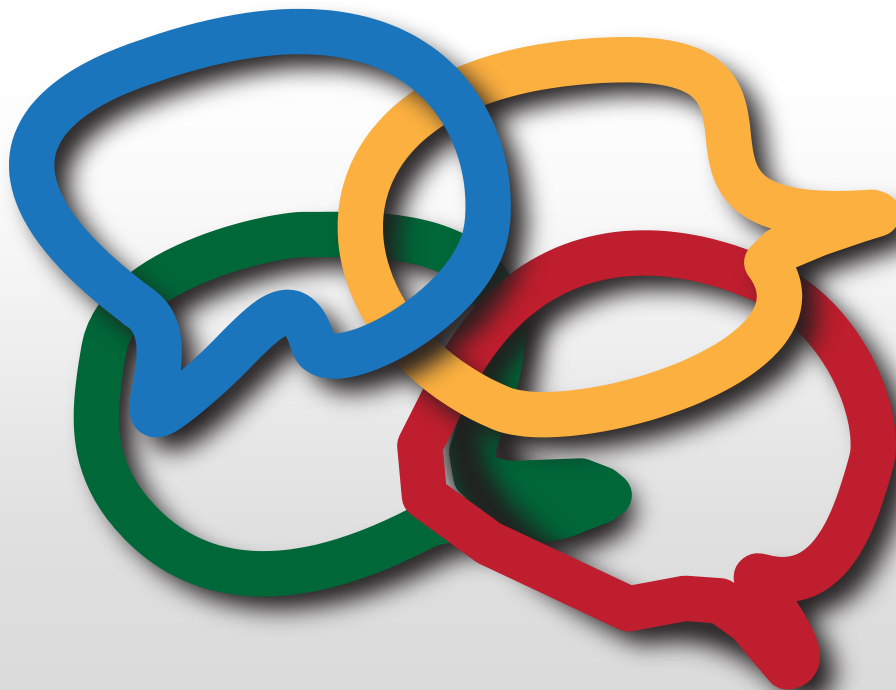


Libro de Actas
III Jornadas Internacionales
“Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa”
Mundos e Modos no espaço da Lusofonia



Compiladores

Andrea Fabiana Gambini
Richard Brunel Matias





Libro de Actas

III Jornadas Internacionales

“Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa”

MUNDOS E MODOS NO ESPAÇO DA LUSOFONIA

14, 15 y 16 DE NOVIEMBRE DE 2016



Compiladores

Andrea Fabiana Gambini

Richard Brunel Matias

FACULTAD DE LENGUAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Libro de Actas III Jornadas Internacionales Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa Mundos e Modos no espaço da Lusofonia ; compilado por Andrea Gambini ; Richard Brunel Matias. - 1a ed . - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1411-1

1. Lengua Portuguesa. 2. Enseñanza. 3. Aprendizaje. I. Gambini, Andrea, comp. II. Brunel Matias, Richard, comp.
CDD 469.7



Córdoba, 28 de febrero de 2018.

Publicación arbitrada por la Comisión Científica de las III Jornadas Internacionales “Descubriendo Culturas en Lengua Portuguesa”

Copyright

Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba

Datos bibliográficos

Brunel Matias, R. y Gambini, A. F. (compiladores). (2018). *Actas de las III Jornadas Internacionales “Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa”. Mundos e Modos no espaço da Lusofonia*. Córdoba. Departamento Editorial de la Facultad de Lenguas. Profesorado de Portugués. Universidad Nacional de Córdoba.

Comisión Revisora

Andrea Fabiana Gambini
Richard Brunel Matias

Diseño Gráfico

Richard Brunel Matias
Andrea Fabiana Gambini

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Rector

Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

FACULTAD DE LENGUAS



Decana

Prof. Dra. Elena del Carmen Pérez

Vicedecano

Prof. Mgtr. Martín Salvador Capell

Secretaría de Coordinación

Prof. Dra. Liliana Tozzi

Secretaría Académica

Prof. Mgtr. Fabián Negrelli

Prosecretaría Académica

Prof. Mgtr. Mariela Bortolón

Secretaría de Posgrado

Prof. Dra. Graciela Ferrero

Prosecretaría de Ciencia y Tecnología

Prof. Dra. Mgtr. María José Buteler

Directora del Departamento Editorial

Prof. Mgter. Angélica Gaido

Comisión Organizadora

Mgter. Richard Brunel Matias
Mgter. Andrea Fabiana Gambini
Mgter. Juan José Rodríguez
Mgter. María Lúcia Segabinazi Dumas
Prof. Enrique Doerflinger
Mgter. Graciela Esther Ferraris
Esp. Valmir Luiz Roos
Prof. Adrián Antignir

Comisión Científica de Lectura de los Artículos Completos

Dr. Alejandro Ballesteros – UNC – Argentina
Mgter. Ana Cecilia Pérez – UNC – Argentina
Mgter. Andrea Fabiana Gambini – UNC – Argentina
Dra. Cecilia Luque - UNC – Argentina
Dra. Florencia Miranda - UNR – Argentina
Dr. Miguel Koleff - UNC – Argentina
Mgter. Richard Brunel Matias – UNC – Argentina
Mgter. Silvana Marchiaro – UNC – Argentina

Índice

Prólogo	08
Andrea Fabiana Gambini – Richard Brunel Matias	
<i>El portugués en Misiones ¿Una lengua extranjera? Experiencias académicas y de extensión desde la UNaM</i>	10
Daniilo Iván Olivera - Claudia Karina Cáceres	
<i>Repensar a Lusofonia: impasses e desafios</i>	21
Isabel Pires de Lima	
Aprender gramática en los entrecruzamientos interculturales de Misiones	32
Ramírez, José Luis - Trani, Jorge Gabriel	
Bruno de Menezes: vivências e poéticas	44
Lorena Cácia de Jesus dos Santos - Marcos Valério Lima Reis	
Lo extralegal como solicitud en <i>Caín</i> de José Saramago. La crítica a los excesos en la consecución de poder.	57
Guadalupe Álvarez	
O Lirismo de Gonçalves Dias representado pelo poema “Ainda Uma Vez – Adeus!”	64
Cristiane Regina Alves	
Uma proposta didática para o ensino de gramática: entre a prescrição e a formação prático-pedagógica	77
Lília Santos Abreu-Tardelli	
Uso do Power Point na aprendizagem de Português LE: experiência em um curso de extensão – UNCo	90
Nájla Elisabeth Caixeta - María Beatriz Arce	
Do norte pro norte: nas ondas e curvas de um intercâmbio cultural mediado pela virtualidade	106
Lucas G. Gordillo	
O uso do dicionário em sala de aula: contribuições para o estudo do léxico	117
Francieli Aparecida Dias - Matheus Henrique Duarte - Helena Maria Ferreira	
O ensino da leitura na perspectiva da multimodalidade: desafios e perspectivas	128
Helena Maria Ferreira	
O texto literário na aula de PLE. Narrativas de imagem: Eva Furnari e Roger Mello	142
Cintia Malakkián - Graciela Ferraris	

O ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos: análise de histórias em quadrinhos	153
Helena Maria Ferreira - Ana Luiza Rosa de Oliveira	
Avaliação das habilidades de leitura: sinalizações para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos	166
Fernanda Aparecida da Silva	
O uso da estratégia da repetição: aspecto textual e discursivo	180
Priscila Franciely Souza	
A produção escrita na formação de professor: uma retextualização da fábula para história em quadrinhos	196
Lara Tranali Mendonça Oliveira	
Argumentação e multimodalidade: uma análise das estratégias argumentativas presentes no gênero charge	207
Jeniffer Aparecida Pereira da Silva	
Práticas sociais de leitura e letramento digital: impactos na formação de leitores proficientes.	220
Mauricéia Silva de Paula Vieira	
Publicidade e práticas sociais de linguagem: análise dos mecanismos de persuasão	231
Paula Silva Abreu	
Formação de palavras neológicas em músicas de Gilberto Gil e Caetano Veloso	244
Thalita Camargo Angelucci	

Prólogo

As Jornadas DCLP (Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa) chegaram à sua terceira edição como evento internacional que convoca professores, pesquisadores e estudantes de diferentes países a se reunirem no mês de novembro na Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba para compartilhar avanços em suas pesquisas, trabalhos e experiências em sala de aula.

Sob o lema “Mundos e Modos no espaço da Lusofonia” as III JORNADAS INTERNACIONAIS DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA aconteceram entre os dias 14, 15 e 16 de novembro de 2016, contando com a presença de prestigiados palestrantes como a Dra. Marisa Mendonça (Diretora do Instituto da Internacional da Língua Portuguesa), a Dra. Vera Lopes Cristóvão (especialista em pesquisas no campo do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, da Universidade Estadual de Londrina), a Dra. Laura Masello (Especialista em Literaturas e Culturas Comparadas, da Universidade da República, Uruguai), a Me. Geruza Coutinho (historiadora e especialista no ensino de PLE, da Universidade Nacional de Salta), a Dra. Cláudia Fonseca (especialista em Literatura Comparada, da Universidade Federal de Pelotas) e o Dr. Carlos Page (historiador e especialista em questões jesuíticas na Argentina e América Latina). Suas contribuições foram valiosas para um dos objetivos de nossas jornadas DCLP que é o de oferecer, bianualmente, capacitação e formação aos docentes, tradutores e licenciados em português que delas participam.

Além de conferências, nosso evento contou com mais de oitenta comunicações de expositores do Brasil, Portugal e da Argentina, dentro dos eixos temáticos nucleadores de nosso encontro científico-acadêmico, a saber: Didática da Língua Portuguesa, Língua e Práticas de Linguagem, Estudos contrastivos Português/Espanhol, Literaturas e Culturas em Português, Plurilinguismo e Interculturalidade e, Políticas Linguísticas.

Estes Anais reúnem artigos completos que discutem e dão respostas a variadas questões, colaborando para o desenvolvimento da área de PLE (Português Língua Estrangeira) e PLM (Português Língua Materna). Assim sendo, acreditamos que o desejo de realizar nossos encontros bianuais e seus anais permite dar continuidade à criação de vínculos entre as diversas universidades que, desde a nossa primeira edição, têm marcado presença nas jornadas, assim como dar impulso às nossas práticas no campo do ensino, aprendizagem e pesquisa em português.

Nesta publicação encontraremos um estudo que mostra como o espanhol e o português se entrelaçam em diferentes práticas levadas a cabo na Universidade de Misiones, além de outro contrastivo entre as gramáticas dessas duas línguas e o entrecruzamento entre elas nas salas de aula dessa universidade. Por outro lado, em termos de Política Linguística, defende-se um novo paradigma para a lusofonia, que seja muito mais amplo que a mera promoção do uso e ensino da língua.

Na área de Literatura e Cultura, contamos com trabalhos que focam a reconstrução da trajetória de Bruno de Menezes, explicações sobre a visão de Saramago sobre o ato de desfamiliarização absoluto e a análise de um poema de Gonçalves Dias.

Quanto à Didática, foram propostos diversos trabalhos que abrangem tanto a problemática da formação docente, o uso das TIC e a utilização de gêneros textuais como base para atividades pedagógicas, como a literatura e o léxico como suporte para o ensino e a aprendizagem. Também se abordou, na área de Didática, a avaliação como um processo de aprendizagem e a repetição como uma estratégia para a produção dos sentidos e de demonstração de intencionalidades.

Reflexões sobre o papel da gramática na formação dos professores com o intuito de desenvolver neles a propriedade de vê-la fora dos moldes tradicionais é um dos trabalhos que permite continuar pensando em “*por que e para que ensinar gramática*”.

Já no campo das TIC, a constante preocupação com a exploração dos recursos tecnológicos e o favorecimento do trabalho colaborativo aqui foram narrados, além das possibilidades de intercâmbio cultural em ambientes virtuais.

O léxico foi abordado a partir de uma revisão bibliográfica que preconiza a importância do uso do dicionário como ferramenta de aprendizagem.

Além desses aspectos, a leitura e a produção foram alvo de vários estudos que combinam o multiletramento e a literatura com a forte presença da reescrita de gêneros.

Voltando-nos para as Práticas da Linguagem, percebemos que a vereda converge àquela da Didática, entretanto com maior ênfase no que tange o próprio agir do sujeito em diferentes intercâmbios. Há propostas de retextualização como prática para a formação do professor, a leitura e o seu enlace com os conhecimentos e as tecnologias, portanto o letramento digital como meio de desvendar caminhos para o ensino e a aprendizagem, a permanente preocupação com os gêneros textuais, mais especificamente os que abrangem textos argumentativos, e o léxico em constante movimentos para a formação de palavras..

Com todas estas contribuições comprovamos o dinamismo de nossas jornadas, que em novembro de 2018 celebrará sua quarta edição sob o lema “As nossas vozes no pluricentrismo da Língua Portuguesa”. As jornadas internacionais DCLP têm de continuar sendo um encontro de pessoas altamente engajadas com a formação docente e a pesquisa no campo do português. Cabe ressaltar que os vínculos que se entrelaçam entre pesquisas e ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira têm sido uma constante desse importante evento internacional, bianual, com sede na Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba.

Terminamos expressando nossa gratidão a todos os autores que com seus artigos enriquecem estes anais.

Mgter. Andrea Fabiana Gambini

Mgter. Richard Brunel Matías

El portugués en Misiones ¿Una lengua extranjera? Experiencias académicas y de extensión desde la UNaM

Danilo Iván Olivera
danilo.i.o@hotmail.com
Claudia Karina Cáceres
dirizo5@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Misiones – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Posadas, Misiones, Argentina

Resumo:

Nos proponemos presentar tres ejemplarios construidos en diversas situaciones que, como común denominador, fueron recogidos en experiencias académicas y de extensión de la Universidad Nacional de Misiones, de las que han participado alumnos y profesores del Profesorado en Portugués: el primero surge del proyecto de voluntariado “Fortalecer la comunicación en contextos vulnerables” desarrollado en 2015 en la localidad de Alba Posse. Dicho voluntariado tenía coordinadores docentes y extensionistas alumnos de Comunicación Social, Letras y Portugués, el corpus está conformado por textos producidos por alumnos de escuela primaria y media de la zona y en los mismos pueden observarse el entrecruzamiento entre el español y el portugués. El segundo contiene cláusulas creadas por los alumnos cursantes de Gramática I de Letras y Portugués en el año 2014 y el tercero, es una serie de enunciados que emana de producciones textuales de los alumnos ingresantes 2016 del Profesorado en Portugués. En estos últimos ejemplarios pueden verse las influencias entre ambas lenguas en el contexto académico. El objetivo principal de este trabajo será la descripción contextualizada y sistemática de los corpus relevados extrayendo ejemplos representativos que permitan mostrar la dinámica intercultural que puebla las prácticas sociales que se recogen en estas experiencias universitarias donde intervino la carrera de portugués de la UNaM. Para el relevamiento y análisis de los ejemplos se tendrán en cuenta los aportes de las teorías que toman el campo léxico y de la gramática en uso en la región. La intención de este trabajo es, a partir de un abanico heterogéneo de ejemplos recogidos de diversas prácticas, mostrar cómo aparece la imbricación entre ambas lenguas, tratando de reflexionar sobre el proceso que se da en lo académico en la UNaM, contrastando con lo producido desde la extensión para visualizar ciertas cuestiones que hacen al uso del lenguaje en y desde la universidad.

Palabras claves: Portugués, interculturalidad, lenguas en contacto, ejemplario

Introducción

Portugués en Misiones: ¿una lengua extranjera?

“La lengua respira en esa atmósfera materno-familiar que podríamos denominar con Lotman, semiósfera en analogía con la biosfera. En consecuencia cabría pensar en tono coloquial que todos hablamos literalmente “a la que te criaste”, porque es el poder de la crianza el que determina y dispone el legado” (Camblong, 2014:179).

La provincia de Misiones se localiza en una zona de fronteras donde el español en suse encuentra atravesado fuertemente por variedades dialectales de raíz guaraní¹ y portuguesa. Ya lo mencionaba KaulGrunwald en su *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*. (1972) en donde caracterizaba a Misiones como “la única provincia argentina trilingüe” debido a su ubicación geográfica y a diferentes situaciones socio-históricas ocurridas por estos pagos, desde el establecimiento de las primeras reducciones jesuíticas, hasta las corrientes migratorias del s. XIX. Sin pasar por alto las comunidades indígenas Mbya Guaraní, que a duras penas, atesoran su lengua, costumbres y tradiciones.

Estas características multiétnicas dan cuenta de una configuración sociocultural compleja y heterogénea debido al contacto con Brasil y Paraguay. Se configura así una semiosfera² en donde se respira el plurilingüismo en las variedades dialectales que presenta semejante territorio.

El lenguaje, como integrante del acervo cultural misionero, es el primero en el que se denota la particularidad dialectal como también en las costumbres, gastronomía, vestimentas, entre otras. En estas dinámicas socioculturales que están en contacto nace el portunhol “un dialecto fronterizo con base de portugués y mezclas de español, con diversos grados de estandarización y amplio margen de variaciones en correspondencia con las dinámicas propias de la zona fronteriza” (Camblong, 2014: 182).

Existen, en una gran parte de la franja fronteriza del *Alto Uruguay*, ciudades en que la mayoría de la población tiene al portugués como lengua materna; pensemos para esto en ciudades del interior de Misiones como El Soberbio, Puerto Iguazú, Comandante Andresito, San Javier, Panambí, San Antonio, Alba Posse, Santa Rita, 25 de Mayo. Es por eso que nos cuestionamos, como bien menciona el título de este trabajo, si es pertinente seguir llamando al portugués de “lengua extranjera” en un contexto donde el portugués es primera lengua de los sujetos que habitan la frontera.

La UNaM: la academia en la fronterogeneidad

En este contexto se erige la FHyCS de la UNaM, la cual se encuentra ubicada en el centro de la capital de la provincia. Que si bien está en la zona urbana, gran porcentaje de sus estudiantes son provenientes de zonas rurales y del interior de Misiones, sujetos que *palpan* de cerca estas realidades que describimos anteriormente.

Así, la FHyCS se convierte en un punto de convergencia rica en variedad lingüística y de lenguas en contacto. Esto exige la adecuación, no solo de contenidos a las necesidades de los estudiantes dentro del curriculum institucional, sino también una serie de proyectos de investigaciones, de actividades de extensión universitaria que contemplen estas prácticas lingüísticas comunes en gran parte de nuestra provincia.

¹Los guaraníes hablan el idioma guaraní y dialectos que pertenecen a la familia Tupí-guaraní.

²Semiosfera. La semiósfera, o biosfera semiótica, es el mundo de los signos en el que todos los humanos viven e interactúan. Los signos son representaciones que conforman un espacio delimitado con respecto del espacio que lo rodea, que sería el espacio extrasemiótico. Según Yuri Lotman, la semiosfera funciona como un espacio de contención ante la violencia del mundo, el cual es formado por códigos. En este sentido, la semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiótica.

Investigadores y profesores de la Universidad Nacional de Misiones, en los últimas décadas, comenzaron a reflexionar sobre estos fenómenos socio-lingüísticos aportando una importante bibliografía de estudios intelectuales respecto a la situación lingüística en Misiones: Ana María Camblong, Guillermo Kaul Grunwald, Hugo Wenceslao Amable, Raquel Alarcón, Liliana Daviña, entre otros, contribuyeron y siguen contribuyendo invitando a la reflexión y al cuestionamiento sobre el lenguaje en uso en los confines misioneros.

En este sentido el Profesorado en Portugués, carrera creada en el año 1994, viene a cumplir un rol importante demandado por la comunidad atendiendo a la característica políglota de nuestra región. Por eso resulta importante alentar investigaciones y trabajos que atiendan a este espacio regional plurilingüe, ya que el Profesorado en Portugués funciona como un centro de formación docente donde mucho de sus profesionales trabajaran en este contexto de “*fronterogeneidad*”³ y es menester disponer de teorías pensadas desde estos peculiares bordes.

Nos proponemos en este trabajo, realizar una descripción contextualizada y sistemática de los corpus relevados extrayendo ejemplos representativos que permitan mostrar la dinámica intercultural que puebla las prácticas sociales que se recogen en estas experiencias universitarias donde intervino la carrera de portugués de la UNaM. Esto, por un lado, nos permitió reflexionar sobre el lenguaje en uso de la región misionera y, por otro, juntar muestras que representen el uso dialectal en Misiones.

“Fortalecer la comunicación en contextos vulnerables”

En el año 2014, profesores y estudiantes del profesorado en portugués, junto al Profesorado en Letras, y la carrera de Licenciatura en Comunicación social llevamos a cabo un proyecto de extensión titulado “*Fortalecer la comunicación en contextos vulnerables*” el cual se proponía conformar un grupo de voluntariado interdisciplinar a fin de “acompañar a profesores y alumnos de escuelas secundarias de la provincia de Misiones en frontera con Brasil, en el desarrollo de estrategias comunicativas basadas en lectura, escritura, oralidad y conexiones con otros códigos”.⁴

Al mismo tiempo nos propusimos poner en valor a *las formas lingüísticas* propias del lugar, a fin de favorecer el aprendizaje en zonas fronterizas vulnerables. El presente voluntariado se llevó a cabo en la escuela N° 297, ubicada en la Colonia 9 de Julio de la localidad de Alba Posse, Misiones.

Con respecto a la modalidad de trabajo, nos dividimos las tareas de la siguiente manera, los profesores y graduados que conformaban el proyecto formaban equipos de trabajos en los cuales se planteaban talleres de procedimientos pedagógicos para los docentes de la escuela 297.

³ Este concepto hace referencia a las características que conforman a la provincia de Misiones en todo su extenso territorio fronterizo con las diversas prácticas culturales en donde es posible observar la heterogeneidad dialectal y poblacional.

⁴ Proyecto de Voluntariado: “Fortalecer la comunicación en contextos vulnerables” Dirección Alarcón, Mirta Raquel/ Programa de Semiótica/ cátedras Gramática y Didáctica/Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

En cuanto a los estudiantes que conformábamos el proyecto, nos propusimos configurar talleres de producción textual para trabajar con los alumnos de nivel secundario. Esta serie de encuentro-talleres nos permitió obtener un corpus⁵ de textos, que presentan una fuerte variedad lingüística en donde es posible observar la imbricación entre el español y el portugués que pueblan en estos contextos, como también las formas dialectales que existen en los bordes de la provincia de Misiones. A continuación contextualizaremos y seleccionaremos algunos ejemplos a fin de analizar las producciones obtenidas.

En el taller de “cuentos fantásticos” conformado por alumnos pertenecientes a una franja etaria entre 12 y 17 años, se les pidió que produzcan un cuento a partir de un título “absurdo” obtenido a través de una actividad lúdica propuesta por los coordinadores. El idioma para la redacción del cuento era optativo (portugués o español). El grupo de alumnos resolvió escribir en español. Pero como era de esperarse, aparecieron vestigios de un portugués brasileño en cuanto al campo léxico y morfológico.

Veamos los siguientes fragmentos retirados de sus producciones:

*(...) un día el gato de doña Idalina se escapó porque tenía hambre, ya que doña Idalina no le **dava** de comer (...) Darío, su vesinodijo que vio el gato negro que tenía una **pinta branca** en la cara pasar frente a su casa yendo hacia el Sierne (...)*

Estos enunciados extraídos de estas semiosferas forman un acervo que posibilita abordar el estudio de las propiedades gramaticales del dialecto desde un enfoque interfaz que entrecruza distintos niveles: léxico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

Si observamos la producción, la primera marca en portugués que aparece es la flexión del verbo “dar” en pretérito imperfecto del indicativo. En la gramática del español las terminaciones: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais y -aban del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación, se escriben con B. No así para la gramática del portugués que se escribe con “V”.

Cabe destacar que no eliminamos la posibilidad de que sea un mero error de ortografía, pero concluimos que en estas cláusulas el portugués permea el español, dándole la forma “dava” propia del portugués, ya que no es el único caso que surgió de las producciones: “le gustava escuchar cumbias villeras (...) cuando estava en su horario de trabajo, cuando estava en su casa”.

Desde lo léxico, vemos el préstamo del sustantivo “pinta” haciendo referencia a una “mancha”. Si bien el término “pinta” en español, también hace referencia a “Mancha o señal pequeña en el plumaje, pelo o piel de los animales y en la masa de un mineral. Adorno en forma de lunar o mota, en ciertas cosas”, es muy difícil ver en el uso esa concepción.

Pero cuando observamos que “pinta” va acompañada a su vez por la palabra “branca” entendemos que la construcción está siendo influenciada fuertemente por el portugués, o sea, muestra como a la estructuras del español se auxilia con términos en portugués.

⁵ Corpus: cuentos, canciones, publicidades, poesías.

“Una pinta branca” da cuenta de esa lengua materna que no puede (y no debe) dejar de observarse.

En el transcurso de las visitas a la escuela nos informaron que existía un periódico escolar llamado “JOVENES ESCRITORES: *Los alumnos conquistan lo imposible*”. El periódico estaba hecho por y para los alumnos de la escuela. Pero el diario no solo tenía circulación dentro de la comunidad educativa, sino también, circulaba entre los vecinos de Colonia 9 de Julio.

Frases como “**Há** muchos años” o “si eres **viciado** busca ayuda que seguro hallaras” son frecuentes en los diferentes sectores del periódico. También en publicaciones como estas, con revisión editorial por parte de los profesores, puede observarse que aun así, términos o frases propias del portugués se apropian de las expresiones orales y escritas en español.

El último ejemplo de este primer muestrario es la producción de una versión hecha por los alumnos de la escuela n° 297 de la canción infantil *Mambrú se fue a la guerra*⁶. Canción popular infantil de origen francés que la cantautora María Elena Walsh popularizó en la argentina durante los años 60 y 70.

El texto les fue presentado en español, porque el mismo no es conocido en portugués. Y la actividad que los alumnos debieron realizar, consistía, en la reformulación de la canción con letras que ellos mismos debieron componer jugando con ambas lenguas.

Es importante hacer mención aquí, que el texto a seguir también fue objeto de estudio y analizado por estudiantes graduados de la Carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras Gonzalo Casco y Mariechen Horrisberger, en su trabajo: “Enseñar lengua/s en los bordes. Cuando los sujetos des-bordan la escuela”⁷, desde un enfoque semiótico y lingüístico. Nosotros abordaremos las producciones textuales desde los principales postulados de la gramática en uso de la región de Misiones.

Versión original en español Mambrú se fue a la guerra– fragmentos	Versión Portugués Misionero “a poblaçãonão calla”
Mambrú se fue a la guerra, ¡Qué dolor, qué dolor, qué pena!, Mambrú se fue a la guerra, No sé cuándo vendrá. que do-re-mi, que do-re-fa, No sé cuándo vendrá.	Nelson y su proibição Chiribínchiribín chin chin Nelson y su proibição Inspiraron esta canção Jajajajajaja Inspiraron esta canção
Si vendrá por la Pascua, ¡Qué dolor, qué dolor, qué gracia!, si vendrá por la Pascua, O por la Trinidad. que do-re-mi, que do-re-fa, O por la Trinidad.	A poblação não calla Chiribínchiribínchinchin A poblação não calla Porque tem a razão Jajajajajaja Porque tem a razão

⁶Marlbroughs'en va-t-en guerre.1709

⁷ Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. “Celebrando los veinte años 1995-2015” San Miguel de Tucumán 6, 7 y 8 de agosto de 2015.Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán

La Trinidad se pasa, ¡qué dolor, qué dolor, qué guasa!, la Trinidad se pasa Mambrú no viene ya. do-re-mi, que do-re-fa, Mambrú no viene ya.	El chefe comunal Chiribínchiribín chin chin El chefe comunal Não está com a poblação Jajajajajaja Mais nos temos a razão Jajajajajaja Mais nos temos a razão
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como dijimos anteriormente, la complejidad y la dinámica de la fronterogeneidad potencian las relaciones interculturales y lingüísticas construyendo productos híbridos. Podemos observar cómo se materializa, en el nivel lexical e sintáctico, el fenómeno de las lenguas en contactos. Podemos ver que en el título de la canción hay un entrecruzamiento lexical, es decir, hicieron un híbrido lexical entre el termino *população* y *población*, obteniendo como resultado “poblação”, término que existe en ninguna de las dos lenguas. Observamos también que hay una alternancia de códigos en la utilización del verbo “callar”, ya que es utilizado en la forma propia del español.

Detengámonos en la siguiente estrofa: “Nelson y su **proibição**/ Nelson y **su proibição**/ **Inspiraron estacançaõ** / Jajaja/ **Inspiraronestacançaõ**.”

Podemos afirmar que en / Nelson y su proibição/ tenemos una base de portugués, pero también una fuerte influencia del español. Aquí estamos frente a un fuerte ejemplo de lenguas en contactos. La primera interferencia lingüística está en la concordancia con la conjunción /y/ y el posesivo /su/, que no es /sua/. Observamos como las marcas del sistema gramatical del español se alternan con el Portugués Misionero de Frontera (en adelante PMF). Se observa que los alumnos no hacen la distinción es en el posesivo genérico /su/ de /sua/ y en la conjunción aditiva /y/ de /e/.

En / *inspiraron esta canção*/ ocurre una alternancia de códigos ya que la palabra que rige en la construcción es el verbo, utilizaron nuevamente la forma verbal del español, *inspiraron* en lugar de *inspiraram*!. Como podemos notar, es en la utilización de los verbos donde se produce la alternancia de códigos.

El chefe comunal/ El chefe comunal não está com a poblação/ Jajaja/ Mas nós temos a razão.

En la letra de la canción la mayor parte del campo léxico pertenece al portugués (a, não, porque, tem, razão, chefe comunal, com, mas, nós, canção, esta) son pocas las palabras que están en español (callar, su, y, inspiraron, está, el). El verbo /está/ de la última estrofa no sabemos a qué grupo pertenece, debido a que en portugués como en español se escriben de la misma forma. Podríamos arriesgar que pertenece al grupo de las palabras en español, ya que en todas las oraciones los verbos son utilizados en español, pero como estamos hablando de sujetos que tienen al PMF de lengua materna, no podríamos afirmar tal proposición debido a que el PMF es una lengua vernácula que varía según quien la utilice, donde se utilice, cuando y con quien se utilice.

El fenómeno de la interferencia se repite en el sintagma nominal / el chefe comunal/. En este último verso observamos nuevamente combinaciones híbridas entre el artículo /El/ y el sustantivo /chefe/. En las palabras gramaticales es en donde vemos que hay interferencias del español en el portugués. Pero este fenómeno no ocurre en todos los casos ya que en / a população/ y / a razão / los artículos están en concordancia con el sustantivo.

La alternancia de códigos y las interferencias, como vimos, pueden tener funciones diversas, aquí están ligadas a cuestiones creativas, hasta poética podríamos decir. Esto, al mismo tiempo materializa y demuestra la dinámica intercultural que habita en las prácticas lingüísticas dentro de las escuelas de frontera, donde el PMF es parte del cotidiano.

El segundo ejemplo de este primer muestrario lo obtuvimos también dentro del taller de producción textual. La actividad central del taller consistía en producir un micro cuento. El idioma para la redacción del cuento era optativo (portugués o español). El grupo de alumnos resolvió escribir en español. Pero como era de esperarse, aparecieron vestigios de un PMF en el campo léxico y morfológico.

2º Muestrario: cláusulas: Producciones de cursantes de Gramática I – 2014:

En el contexto de la cátedra Gramática I, se trabajó con los alumnos en la construcción de cláusulas incorporando en ellas términos propios de nuestra región. Cabe destacar que esta cátedra pertenece al Profesorado de Letras y se incluye en el plan de estudio del profesorado en portugués, en el trayecto introductorio de la formación, es decir, en el 1º año de cursado. Las clases son desarrolladas en español comparando la misma con el portugués.

La actividad planificada consistía en elaborar textos breves con términos sustraídos del Diccionario etimológico lingüístico de Misiones de Grünwald, a fin de reconocer primeramente el uso que estas adquieren entre los hablantes y posteriormente llevar a cabo un análisis semántico, sintáctico y morfológico.

El uso que los hablantes le dieron a estos términos fue sustraído de las producciones que los alumnos realizaron. La elaboración de los mismos la realizaron en pareja, en español con términos en portugués. Así mismo, estas construcciones no pueden ser consideradas una variación lingüística (portuñol) sino que evidencian la interlengua⁸ del aprendiz que demuestra conocimiento de ambas lenguas. Veamos los siguientes fragmentos retirados de sus producciones:

“La **baita**lluviarada que cayó en esta última semana en el interior de la provincia, **judeó** a las cosechas, pero no a la **capuera**.”

“Aquel **caipira** fue a pescar con miñoca y sacó un **baita** dorado.”

“El cabezudo de Juancito se fue a peluquear, pero el **tolongo** del peluquero le dejó el pelo blanquicento”.

⁸ Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972)

Baita. “(del bras. y éste del guar.: mbaité, idea de grande o totalidad.) Es un adjetivo que se usa para encarecer a persona, animal o cosa”. Si bien la utilización de este léxico no da cuenta del uso entre nuestros jóvenes estudiantes, sí es de uso frecuente entre los mayores, y los mismos estudiantes lo reconocen como el habla intrafamiliar. (...) Kornfeld sostiene que “pensar y repensar lo que puede o no decirse en una lengua es un modo de acceder al verdadero sistema subyacente que nos permite construir infinitas oraciones” (2010, 19). Este término se impone en expresiones en las que se intenta dar un marcado sentido de exageración o enormidad.

En cuanto a lo morfosintáctico, esta palabra no posee flexión de género ni de número, además de la imposibilidad de recibir un cuantificador de grado. Es decir que no acepta prefijos de tipo re, súper, tri, entre otros en portugués.

De igual manera, este análisis debería apoyarse en un relevamiento mayor y exhaustivo, que excede la propuesta de este trabajo.

Judiar: “(del port. Judiar, y éste de judío, escarnecer.) tr. Maltratar con crueldad a una persona o animal, martirizar”. Este verbo conlleva una carga peyorativa de tiempos bíblicos cuando cierta comunidad religiosa era objeto de esclavitud y maltrato extremo. Por lo mismo este término es utilizado cuando se quiere denotar cierto maltrato que no cabe en la palabra misma.

En cuanto a lo morfo-sintáctico es un verbo transitivo que exige al menos dos argumentos, un agente y un complemento, tiene flexión de persona y número, admite voz pasiva. En el uso puede expresarse con prefijos a fin de exacerbar el maltrato.

Capuera: “(del port.: capoeira y éste del guar.: ca’á, árbol, bosque, y poré, huella, rastro) f. Lugar inculto que antes fue selva.” Entendido en la zona como un montículo de maleza, de restos de palos y yuyos, que se forman luego del rozado en la chacra.

En cuanto a lo morfosintáctico, esta palabra no posee flexión ni de género ni de número, pero admite cuantificador de grado cambiando su género, el capueron.

Caipira: “(del tp.-guar.: ca’á, selva, e ipir, principio, base.) m. ignorante, hombre de poca cultura”. En el ejemplo es utilizado como sinónimo de muchacho pero no uno cualquiera sino aquel que vive en determinado contexto de vulnerabilidad. También es utilizado en sentido peyorativo.

En cuanto a lo morfosintáctico, si bien este sustantivo es invariable en su género podemos denotar el mismo con la colocación de un artículo definido. Además, coloquialmente admite cuantificador de grado. Por ejemplo, en portugués se usa del siguiente modo: *Esse cara é tricaipira*.

Tolongo: “(del port.: toló, aturdido, loco, y de la des. ngo, de tilingo, loco.) adj. Dícese del desatinado, loco”. Este término admite doble funcionalidad como sustantivo y como adjetivo. En el ejemplo hace referencia a un sujeto que cometió un desatino momentáneo, así puede verse su función como adjetivo. Admite flexión de género y número como también la utilización de prefijos que acrecientan su sentido como, re, recontra o súper, tri, baita de, entre otros.

3º Muestrario: Incidencias del español en producciones textuales en portugués de los ingresantes del profesorado en portugués, ciclo 2016.

El siguiente ejemplario lo obtuvimos de textos producidos por los estudiantes, en el marco del cursillo de ingreso nivelador a la carrera del Profesorado en Portugués, ciclo 2016. Este cursillo fue coordinado por el Departamento de Portugués que programa actividades orientadas al sondeo de las capacidades lingüísticas de sus futuros estudiantes. Su duración fue de tres semanas.

En la etapa final del cursillo de ingreso se solicitó a los alumnos ingresantes que escribieran una carta/ email redactada en portugués donde debían contar sus experiencias en el ingreso a la facultad. Para esto, se les facilitó un modelo de cartas/ e-mail, a modo de ejemplo. Como resultado de esta tarea, obtuvimos un corpus de análisis que constituye en esta ocasión el muestrario de la investigación realizada.

A diferencia de los muestrarios anteriores, estas producciones fueron realizadas en portugués en un contexto académico universitario, en donde se puede observar cómo el español se entremezcla en estos escritos con el portugués.

El texto que sigue fue producido por una estudiante que vivía en San Pedro, ciudad misionera cuya frontera noreste delimita con Brasil. Observemos el siguiente ejemplo:

*Oi mãe, como vai? Escrevo pra contar que **istoubein**, só que não posso fazer o almoço porque **não tenho as ideias suas**. **Istou** com muita saudade das minhas irmãs, elas sempre **tein** uma bobagem para fazer. Eu tenho aula de manhã e de tarde, minhas amigas **bein** para meu **departamento** pra **compartiliar** um refrigerante. Elas são muito boas. Ontem **saímos pra na balada e nois divertimos**. Minhas aulas são muito entretidas, as professoras me **ajudan** tudo o tempo, e um é meu vizinho. Quero ser uma boa professora e tenho certeza que assim vai ser. Abraço, sua **filhia**.*

En este parágrafo observamos la narración en estilo epistolar con tintes informales ya que es dirigido a su madre. El uso de la primera persona, acompañada por la concordancia verbal, por ejemplo en “Istou, tenho,” y el uso de la tercera persona del plural, componen las figuras discursivas para continuar la coherencia del relato estableciendo, al decir de Benveniste, el aparato formal de la enunciación.

Por otra parte, nos detenemos en la escritura de algunos términos que en consonancia con el “Acuerdo Ortográfico de Portugués” podrían parecer graves errores. Sin embargo, está claro que la enunciativa es una estudiante universitaria que demuestra haber transitado un proceso previo de aprendizaje formal denotando el grado de escolarización. La estructura oracional corresponde a una construcción oracional en español, revelando una interferencia en la lengua y en el encuentro de ambas se configura el portuñol.

“(…) el que dice que esta forma de hablar rompe el idioma está equivocado, porque el multilingüismo enriquece a la inteligencia, enriquece culturalmente, y en Misiones el multilingüismo está mucho más enriquecido aún, porque el español convive no solo con el portugués, sino también con el guaraní y con el alemán” (Lipski, 2014).

Entonces ¿a qué debemos reconocerle este grado de destreza? En su proceso de aprendizaje, en cuanto a la escritura, se vislumbran el uso de la variedad lingüística portuñol, por un lado, en aquellos términos que son escritos como se pronuncian en la oralidad primaria y, por el otro, en la conformación de los constituyentes de la oración. En cuanto a la construcción de los constituyentes, si bien se encuentran en lengua portuguesa es evidente que el proceso de colocación de palabras los realiza en español, manifestando su lengua materna.

Conclusión

Las características multiétnicas que tiene el territorio de Misiones configuran un espacio sociocultural complejo y heterogéneo como vimos a lo largo de este trabajo. El mismo abordó diferentes aspectos de las lenguas en contacto, mediante un corpus reducido pero significativo, contextualizado en la frontera y en el ámbito académico dentro de la universidad. Pudimos ver como la proximidad con el país vecino influencia las producciones textuales, obteniendo construcciones lingüísticas híbridas, alternancias de códigos e interferencias lingüísticas.

A través de los ejemplos representativos observamos la interinfluencia lingüística propia de la fronterogeneidad, donde se encuentran mundos y modos de comunicarnos diferentes, donde la dinámica social se materializa en los discursos, en el lenguaje.

En nuestro contexto geográfico se propicia la interacción del español y el portugués y en la Facultad de Humanidades se produce la interacción con el portugués como lengua extranjera y como lengua de contacto, resultando una gramática contrastiva de interés académico y de investigación en razón de los procesos de adquisición de la lengua extranjera en sus diferentes etapas de interlengua.

Consideramos que esta mixtura de lenguas en esta provincia alimenta culturalmente nuestros pueblos, enriqueciendo nuestra identidad cultural. Es necesario que revaloricemos el dialecto fronterizo misionero, respetando la lengua materna de los habitantes de frontera, ya que la mezcla de códigos lingüísticos que realiza un habitante de frontera es un fenómeno creativo, que no implica necesariamente la limitación en el uso de las lenguas, al contrario, da la posibilidad de mezclarlas, alternarlas, por razones expresivas, poéticas, críticas.

Referencia Bibliográfica

- Alarcón, R. (2013): “La gramática en fronteras mestizas”, en Martínez, Angelita y Adriana Speranza (Edits. Lits.) (2013): *Rumbos sociolingüísticos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo / Sociedad Argentina de Lingüística.
- _____ (Coord.) 2016 – *Fortalecer la comunicación. Voluntariado universitario en la frontera*. 1º Ed. – Posadas: Edunam – Editorial universitaria de la UNaM.
- Almeida Filho, J. C. P. (2001). “Uma metodologia específica para ensino de línguas próximas?” Em: *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. Campinas. Pontes 2001.
- _____ (2004). “Questões de Interlíngua de Aprendizizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima)”. In Simões, ARM, Carvalho, AM & Wiedemann, L *Português para Falantes de Espanhol*. Ed. Campinas Pontes.
- Amable, H. W. (2012): *Las figuras del habla misionera*. Posadas: EDUNaM.
- Bagno, M. (2001): *O Preconceito Linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo. Edições Loyola.
- Benveniste, E. (1966-1974): *Teoría de la Enunciación*. Problemas de la lingüística general. México. Ed. Siglo XXI.
- Camblong, A. (2014): *Fronteras, Mestizas y Vida Cotidiana. Fronteras y Lenguajes*. Habitar las fronteras... Misiones. Ed. Universitaria.
- Carissini da Maia, I. (2005): *Intercambios lingüísticos de frontera: incidencia en el hablar de los alumnos del Profesorado en Portugués de la UNaM* - Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Oberá, Facultad de Ingeniería – UNaM.
- Di Tullio, A. (2005): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Isla de la Luna.
- Grünwald, G. K. (1977): *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*. Posadas: Edit. Puente.
- Insaurrealde, S.; Simón, G.; Franco, S. (2015): *Construcción de marcos teórico-metodológicos en las fronteras interdisciplinarias para describir y explicar la gramática misionera*. Recuperado de: www.comhum.com.ar, visto el: 08/08/2016.
- Lipski, J. (2014) *El multilingüismo es importante para el bienestar social*. Entrevista con elcastellano.org. 28/06/2014 – acceso en: www.elcastellano.org/news/John-lipski-multilinguismo-es-importante-para-el-bienestar-social visto el: 30/10/16.
- Lotman, J. M. (1996): *La semiósfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Selinker, L. (1972): “La interlengua”, in: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor. 1992

Repensar a Lusofonia: impasses e desafios

Isabel Pires de Lima⁹

piresdelimaisabel@gmail.com

Professora Emérita da Universidade do Porto – Investigadora
do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (Unidade I&D-FCT)
Porto, Portugal

Resumo

Parte-se da análise dos impasses a que tem conduzido o conceito de lusofonia, termo incómodo para as culturas pós-coloniais que a ele recorrem para designar a utilização da língua portuguesa como língua oficial ou de comunicação comum, se se atentar no seu radical *-luso* ligado a uma matriz da realidade étnico-política inerente à historiografia portuguesa e portanto à cultura do ex-colonizador. Aliás, certos setores desta última projetam uma perceção da lusofonia propiciadora de uma revisão branqueadora da memória do passado colonial português. Defender-se-á em consequência a necessidade da construção de um novo paradigma para a lusofonia, (Barros, (2011). A Lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum, *Revista Angolana de Sociologia*, Junho), mais atento ao carácter diverso da língua portuguesa nas várias geografias onde é falada e ao facto de que os países da CPLP pertencem *todos* a culturas pós-coloniais e pós-imperiais e falam uma língua *crioulizada* por todos, mas também atento ao seu carácter instrumental para o desenvolvimento económico e para a inserção geopolítica em contexto de globalização dos estados onde se fala português (Souza, 2011). Procurar-se-á defender a ideia de que a possibilidade de um novo paradigma para a lusofonia passará por políticas comuns de língua que não se esgotem na pura promoção do uso e ensino da língua como instrumento de comunicação, mas também ou sobretudo pela troca de conteúdos culturais em diversos suportes, cinema, música, artes plásticas, e muito especialmente literatura por diversas ordens de razão que se explicitarão (Fonseca, 2000), isto é, por conteúdos identitários, expressão da interpretação ou reinterpretação do mundo por parte de uma comunidade. Refletir-se-á ainda sobre as expectativas de crescimento da língua portuguesa, feito com economia e demografia, mas também com cultura, e sobre a sua vitalidade internacionalizante, o que obrigará a identificar objetivos e interesses comuns, independentemente das agendas próprias dos vários estados (Silva, 2007).

Palavras-chave: Lusofonia. Diversidade. Unidade. Paradigma

O crioulo é a minha língua materna e paterna e o português é a minha língua fraterna e eterna. (...) Não consigo conceber nada, nem me conceber, sem a língua crioula, e não consigo conceber a língua crioula sem o português.

Mário Lúcio Sousa (escritor e músico cabo-verdiano)

⁹ Este artigo insere-se na investigação desenvolvida no âmbito do Programa Estratégico Literatura e Fronteiras de Conhecimento - Políticas de Inclusão do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (UID/ELT/00500/2013 | POCI-01-0145-FEDER-007339)

Introdução

Após a Segunda Guerra Mundial, abre-se uma nova era que tem sido designada de pós-colonial. Isto é, assiste-se ao encerramento da era dos impérios clássicos, aqueles que se foram constituindo na sequência da aventura marítima das navegações da era Moderna e da investida colonial das potências europeias no século XIX, e assiste-se à emancipação e à emergência, sob diversas modalidades, da luta dos povos em África e a Oriente pela sua autodeterminação.

Claro que já se havia assistido à libertação, ainda durante o século XIX, do continente americano, a norte e a sul, da tutela colonial de ingleses, franceses, holandeses, espanhóis e portugueses.

Como é sabido, Portugal ocupará neste quadro um lugar singular no seio das nações colonizadoras europeias. Por um lado, mostrou-se no século XIX, particularmente original no que se refere ao modo como negociou a independência do vasto território colonial do Brasil, num clima político muito menos violento e belicista do que o que foi vivido no resto da América. Por outro lado, na Segunda Guerra, Portugal não apenas não participou no esforço de Guerra e não alcançou um regime democrático no pós-guerra, como manteve de modo anacrónico e isolado um império colonial, prolongado pela última das guerras coloniais clássicas, até meados da década de 70.

Hoje, porém, independentemente de todas as diferenças e peculiaridades, pode-se dizer que vivemos todos, ex-colonizadores e ex-colonizados, nos cinco continentes, em sociedades pós-coloniais, muito marcadas na sua identidade coletiva pelo hibridismo cultural decorrente de séculos de encontros e desencontros. São sociedades que exibem profundíssimas cicatrizes de relações de poder e exploração muito violentas e que jamais poderão exorcizar os terríveis fantasmas da escravocracia de que foram vítimas ou carrascos. E basta olharmos para sociedades tão distintas como os EUA, o Brasil, a África do Sul, a Argélia, o Vietnã ou a Índia e para as ex-potências colonizadoras para vermos como em todas elas se exhibe ou se tenta camuflar essas cicatrizes.

Impasses da Lusofonia

Estas considerações são-me ditadas pela necessidade de enquadrar uma questão a que se não pode fugir quando se fala de lusofonia – a incomodidade do termo para muito dos membros do mundo dito lusófono.

Evidentemente que tal incómodo decorre desde logo do termo beber o radical *-luso* numa matriz da realidade étnico-política ligada à historiografia portuguesa: Lusos, os habitantes da Lusitânia, esse território berço de um país que em 1143, se veio a chamar Portugal e que se tornará uma das primeiras potências coloniais do mundo Moderno. É, pois, compreensível que os povos que falam o português como língua materna ou como língua de cultura e cidadania na sequência de um processo de colonização tenham reticências relativamente aos termos lusófono e lusofonia, por razões de justo ressentimento colonial. É compreensível inclusivamente que tenham uma relação dupla, de aproximação e repúdio, de

amor e ódio relativamente à língua portuguesa, que sentem ou podem sentir como uma língua que lhes foi imposta, mas da qual não querem ou não podem prescindir. É, pois, compreensível, enfim, que desejem encontrar um termo novo para designar esta realidade, que certos sectores querem negar: a existência de um conjunto de estados e povos que falam ou convivem com o português, na sequência das vicissitudes de um longo e complexo processo histórico, e que reconhecem ter entre si pontos comuns, afinidades, memórias e experiências culturais a partilhar, para além de todas as diferenças mais ou menos profundas e de ordem diversa que os separam.

Como é sabido, em 1996, estados que representam institucionalmente aqueles povos criaram formalmente a CPLP, que inicialmente integrou Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé & Príncipe, mais tarde, Timor Leste e, mais recentemente, num processo que em Portugal gerou muita controvérsia, a Guiné Equatorial, o único destes países cujo processo de colonização por parte de Portugal, foi interrompido no século XVIII por acordo entre potências coloniais, tendo passado para as mãos de Espanha e onde o português não é língua materna de qualquer faixa da população (apenas um crioulo de origem portuguesa é falado por uma pequena percentagem da população). A Guiné Equatorial, país que não responde a vários dos requisitos exigidos pela CPLP aos seus membros integrantes – ser um estado de Direito democrático e promover a paz, os direitos humanos e a justiça social – adoptou entretanto o português como a terceira língua oficial (a seguir ao espanhol e francês) e aboliu a pena de morte. Entretanto, com o estatuto de Observadores associados junto da CPLP estão Senegal, Namíbia, República Maurícia, Geórgia, Japão e Turquia. Macau juntamente com mais 17 países ou regiões é candidato ao estatuto de observador.

O que congrega países tão diversos em torno de uma plataforma informal, a que se tem chamado lusofonia, e de uma plataforma institucional, designada CPLP, é a partilha da língua portuguesa, partilha de natureza diferente, caso a caso, mas partilha que envolve mais de 250 milhões de pessoas, facto que obviamente não é despiciendo no mundo global de hoje.

Ora as línguas, quer a materna, quer a de comunicação quotidiana, no caso de não serem coincidentes, - e não o são para muitos dos povos da CPLP, - são elementos constituidores dos sujeitos, configurando-os como seres humanos, isto é, como seres capazes de recorrer a um complexo sistema de linguagem, através do qual estruturam o próprio pensamento e constituem comunidades com elevado grau de estruturação. A língua materna e de comunicação quotidiana, já o sabemos, é determinante para a configuração das identidades, quer falemos de identidade individual, quer coletiva.

Falar uma língua comum, mesmo que com acentos diferentes e ainda que em espaços geográficos distantes, mesmo que separados por muito, muito mar, acarreta proximidades, cumplicidades, matizes comuns nos modos de pensar até porque uma língua, quando viajante, como foi e é a portuguesa, transporta consigo cultura, no sentido mais amplo da palavra. José Luís Mendonça, escritor e jornalista angolano, lembrava há pouco isto mesmo, embora de um modo pitoresco, no *Jornal da Cultura*:

Com a língua portuguesa veio uma carrada gostosa de palavras, como tremoço e canela e açafão das índias, barril cheio de vinho palheto, chouriço, queijo a cheirar a chulé, batata-rena e bacalhau ao alho, que é só uma das mil formas de o preparar, vieram outras palavras menos gostosas.

Como canhão e bacamarte, assim nós inventámos o canhangulo para fazer frente ao bacamarte e criámos a palavra musseque para ficar perto da palavra fábrica e da palavra muito alta que é arranha-céu. (Mendonça, 2014).

Não parece possível não considerar relevante para a construção desta “comunidade imaginada”, no sentido consagrado por Benedict Anderson, que constitui a lusofonia, a força identificadora da língua. Na verdade ela será determinante para a construção e para a reconfiguração das identidades de todos estes povos a quem ela foi mais ou menos imposta mas que hoje a exibem também como um troféu, apropriando-se dela e refazendo-a quotidianamente numa diversidade de sotaques. Kheita Mayanda, no seio do coletivo musical angolano Ngonguenha, no tema, “É dreda ser angolano”, proclama ufano: “reinventamos o português, os tugas a aprenderem connosco, somos colonos desta vez” (citado por Lança, 2008). Não há como não aceitar a realidade de que a língua portuguesa e o que ela transporta em trânsitos hoje multidirecionais e multilaterais reordenou e reordena as identidades desses povos e tornou-se uma ferramenta que criou identidades unificadas contra e/ou a par de etnicidades precedentes.

Ocorre-me a este propósito os versos de um dos maiores poetas da lusofonia, o moçambicano José Craveirinha, nos quais ele diz sem rodeios e em português, a contradição dolorosa da matriz linguística híbrida que o constitui, entre as línguas portuguesa e changana (uma das línguas indígenas de Moçambique). Os versos do poema, “Karingana ua karingana” (*Karingana ua karingana*)¹⁰ são os seguintes:

Este jeito
de contar as nossas coisas
à maneira simples das profecias
— Karingana ua Karingana —
é que faz o poeta sentir-se
gente.
E nem
de outra forma se inventa
o que é propriedade dos poetas
nem em plena vida se transforma
a visão do que parece impossível
em sonho do que vai ser.
— Karingana! (1974, p. 3)

E apetece-me lembrar ainda uma fala do narrador do romance *Milagrário Pessoa* (2010), do angolano José Eduardo Agualusa, um dos mais pujantes ficcionistas atuais em língua portuguesa, a propósito do facto de se lembrar que na casa de alguém se falava português, em casa, e quimbundo, no quintal. O narrador comenta:

Também eu cresci dividido entre a sala de estar e o quintal. Dividido? Escrevi dividido? Perdão, por vezes distraio-me e erro um pouco. Permitam-me que corrija: cresci acrescentado entre a sala de estar e o quintal. Num dos seus ensaios mais conhecidos, *Identities assassinas*, Amin Maalouf defende que quanto mais identidades partilhamos, mais singulares nos

“Karingana ua karingana”¹⁰ é a fórmula clássica de iniciar, em língua changana, um conto e possui o mesmo significado de “Era uma vez”.

tornamos. Concorde. Nós, os luandenses, somos grandemente singulares. (2010, p.125)¹¹

Ora na verdade as identidades são, nos tempos pós-modernos e pós-coloniais que vivemos, como pondera Stuart Hall (2011, p. 7), cada vez mais contraditórias, sobrepostas, cumulativas, são uma celebração móvel, avessa a qualquer fixidez.

Penso, todavia, que não há que escamotear o facto de que para muitos sectores da sociedade portuguesa, saudosos de uma centralidade imperial perdida e ainda herdeiros de uma conceção universalista de Portugal veiculada e prolongada pelo discurso oficial do salazarismo e do Estado Novo, esta perceção do lugar da língua portuguesa no seio da lusofonia opera uma espécie de reactualização pós-colonial reacionária daquele papel de suporte do império que ela teve. E este facto conduz outros sectores a criarem distâncias críticas relativamente à lusofonia, apodando-a de ser um logro e de camuflar pretensões neocoloniais. António Pinto Ribeiro, um programador cultural português, num artigo radicalmente intitulado, “Para acabar de vez com a Lusofonia”, considera-a “a última marca de um império que já não existe” e classifica-a de “forma torpe de neocolonialismo” (Ribeiro, 2013).

Reconheço um certo ufanismo por parte de sectores mais conservadores da sociedade portuguesa e até de certos setores que se reclamam progressistas, relativamente à perceção da lusofonia como corporizando uma nova imagem da pátria, resultante de uma revisitação da memória do passado colonial e imperial português numa tentativa de repor, através da sobrevalorização da herança cultural da língua, a velha missão dita civilizadora de Portugal, agora apresentada miticamente como ponte de encontro amistoso entre povos, apagando-se o carácter violento e usurpador da colonização, elidindo-se a conflitualidade das relações de poder, retrabalhando-se, enfim, o passado de forma não problematizante. Um romance como *Jangada de Pedra* do Nobel português, José Saramago, no fundo propõe algo que não deixa de estar próximo disso quando imagina o novo destino de Portugal feito jangada de pedra, ilha utópica navegante, estacionada enfim a meio do Atlântico Sul entre Angola e Brasil, restabelecendo velhas pontes históricas. Parece-me, pois, acertada a expressão, “invenção da lusofonia”, usada a este respeito pelo investigador português Victor Barros (2011), a qual

renovaria a imagem nacional através da glorificação do legado da língua, agora elevada a elemento comum e de união, reajustando Portugal consigo mesmo e com o seu presente (...) traçando um possível futuro a construir através da geografia imaginária que a língua possibilitaria.

Porém, não podem deixar de me parecer exageradas e até algo ridículas, face à situação presente, periférica ou semiperiférica de Portugal no concerto ou desconcerto das nações europeias e no quadro do capitalismo global, falar de neocolonialismo – e era necessário previamente esclarecer este conceito à luz dos tempos de hoje - a respeito da instrumentalização que Portugal esteja a fazer da Lusofonia, até porque, no horizonte desse presumível neocolonialismo estão países emergentes como Angola ou o Brasil que ocupam lugares cada vez mais centrais na hegemonia capitalista global, no seio da qual Portugal estará mais perto de uma posição de colonizado do que de colonizador.

¹¹ Esta problemática, na sua faceta mais polémica, é longamente abordada por Agualusa, num outro romance intitulado, *Barroco Tropical*.

Desafios para a Lusofonia (um novo paradigma)

Creio, entretanto, que importará que, libertando-nos de preconceitos, nos entreguemos, todas as partes envolvidas e todo os que integram o espaço lusófono, a um processo autorreflexivo que permita travar a reprodução de mitos do antigamente e de preconceitos, velhos e novos, que nos impedem de explorar as virtualidades que uma comunidade lusófona nos abre. Mas sem deitar fora o menino com a água do banho. Maria Velho da Costa, uma das mais relevantes escritoras contemporâneas portuguesas, faz um exercício autorreflexivo deste tipo numa desassomburada peça de teatro, intitulada *Madame*, que escreveu a partir da revisitação de duas obras-primas das literaturas portuguesa e brasileira, *Os Maias* de Eça de Queirós e *Dom Casmurro* de Machado de Assis, e da constatação de que Portugal e o Brasil são dois países separados pela mesma língua. *Madame* pretende ser um libelo pós-colonial e anti utópico contra as proclamações da existência de irmandades identitárias luso-brasileiras, visitando parodicamente os estereótipos identitários que portugueses e brasileiros constroem uns dos outros. Mas a peça interroga-se ainda sobre a possibilidade de através da cultura e de um diálogo cultural radical se lançar novas pontes capazes de promover encontros entre iguais. Não por acaso o relato do encontro entre as duas protagonistas daqueles dois romances clássicos de duas literaturas lusófonas, feitas na peça velhas senhoras no exílio, se processa durante uma cena intitulada “Recontro”: não encontro, nem reencontro, nem desencontro, mas encontro com confronto – recontro.

Para ultrapassarmos ressentimentos históricos de colonizados ou de colonizadores, há que trazer à luz analítica do pensamento do século XXI a nossa comum e distinta, quer queiramos quer não, história colonial; só assim poderemos avaliar o passado colonial em função das circunstâncias históricas da época e, olhando-o com os instrumentos conceptuais de hoje, termos presente que pertencemos todos a culturas pós-coloniais e pós-imperiais e que todos falamos uma língua, digamos com orgulho, “crioulizada” por todos.

Seremos então capazes de questionar o atual modelo da lusofonia, porventura excessivamente direcionado a partir de Portugal e fixado no mito da existência de uma identidade lusófona correspondente a um mundo lusófono, mas que afinal não resulta numa verdadeira consciência lusófona. Ficaremos então mais aptos a definir um novo paradigma de lusofonia, menos abstrato, mais atento aos particularismos, aos contextos, às diferenças, mais diverso e por certo mais rico, que consiga incorporar o que temos em comum e o que temos de diferente relativamente a cada um dos outros. Talvez assim possamos construir um novo retrato de família em que todos se revejam, aqueles, como o Brasil e Portugal, em que o português é falado por 100% da população e aqueles, como a Guiné-Bissau ou Timor Leste, onde se calcula que apenas cerca de 20% da população fale português, aqueles, como Cabo Verde, onde se vive uma situação de diglossia envolvendo os crioulos e o português (os crioulos como língua materna e o português como língua de ensino e de administração), ou aqueles, como as estreitas faixas de população na ordem dos 5% que em Macau ou em Goa falam português.

Mas, como refere o mesmo Victor Barros (2011):

impõe-se uma certa vigilância na exorcização dos velhos mitos em benefício do reconhecimento de um discurso renovado que não descarte o trabalho de

problematizar o passado, a história e os conteúdos com que são insufladas as diferentes memórias dos diferentes países inseridos na geografia do mundo lusófono.

E tudo isto sem esquecer, como admite o investigador brasileiro Pedro Bastos Souza (2014), que

A Lusofonia não é apenas língua partilhada, é o conjunto de características sócio-culturais que remetem a uma matriz comum de origem ibero-portuguesa, – eu preferiria então afro-ibero-portuguesa - envolvendo não só a língua, mas a religião, costumes, manifestações folclóricas e artísticas, instituições juspolíticas, arquitetura e antroponímia.

E, como dizia há pouco, só teremos vantagem em não deitar fora o menino com a água do banho, até porque a plataforma da lusofonia pode ter uma importantíssima função de *lobby* “regional”, constituído sobre uma região linguística que se espalha geograficamente por uma diversidade de regiões do globo, unindo países que juntos conseguem uma melhor inserção no cenário globalizado, podendo inclusivamente representar um elemento de resistência e contraponto importante à globalização económica “tout court” e, acrescente-se, à globalização económica hegemónica da língua inglesa. Acentuando esta outra finalidade instrumental da lusofonia como mote para o desenvolvimento económico e para a inserção geopolítica dos estados em um contexto de globalização, o mesmo Pedro Bastos Souza (2014), defende mesmo que “A Lusofonia funciona, na verdade, como válvula de escape e alternativa ao capitalismo hegemónico.”

A importância desta vertente geoeconómica da Lusofonia é tão relevante que o Presidente da Associação Industrial Portuguesa, Jorge Rocha de Matos, declarava há pouco:

O futuro da CPLP, em larga medida, vai depender da capacidade de entrosamento das comunidades empresariais e das empresas dos diferentes países que a compõem. E isso requer uma estratégia e um trabalho qualificante permanente visando a afirmação competitiva do espaço de língua portuguesa no contexto da globalização.

Mas não deixava ao mesmo tempo de afirmar rotundamente ao terminar: “Os valores identitários, a língua portuguesa e a geoeconomia são a razão de ser desta atractividade.” (cit. por CEO)

Gosto da metáfora usada acima da “válvula de escape” também aplicada especificamente à língua portuguesa em relação à língua imperial que hoje é o inglês. O português é uma língua que ocupa cerca de 8% das terras habitadas do planeta e que é língua oficial da União Europeia, da OEA, do MERCOSUL, da União Africana e da UNESCO, dentre outros organismos internacionais. O facto de ter milhões de falantes espalhados por vários continentes com expectativas de crescimento dá-lhe vitalidade internacionalizante e confere-lhe valor de língua adequada à intercomunicação global, colocando-a numa posição particular quanto ao estabelecimento de estratégias de internacionalização que importa também ponderar quando se fala de lusofonia.

É evidente que hoje é do Brasil que mais depende a expansão do português, por óbvias razões de ordem demográfica e por expectativas de influência económica. Mas é também

claro que se a internacionalização de uma língua se faz com economia e demografia, faz-se também com cultura e ciência e nesta matéria nenhum dos países da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, na sua singularidade, é substituível ou dispensável.

Quer isto dizer o quê? Que independentemente de cada país poder e por certo ter agendas próprias no que às políticas de língua portuguesa e da sua internacionalização diz respeito, isso não impede que se identifiquem objetivos e interesses comuns em torno dos quais possam congregarem-se, nunca esquecendo que, se não há línguas superiores em si mesmas, muito menos variantes de uma mesma língua se podem tomar por superiores a qualquer outra.

No já citado romance, *Milagrário Pessoa* (2010), José Eduardo Agualusa ficcionaliza de um modo assaz imaginativo esta questão da validade e, mais que da validade, da riqueza mesmo que os vários sotaques do português falado nos cinco continentes constituem. Conta-se o episódio curiosíssimo de um professor timorense que em Díli respondia aos interrogatórios policiais das forças de ocupação indonésia lendo o épico português, *Camões*, com leve sotaque brasileiro e o narrador comenta de seguida:

Este parece-me um pormenor curioso, pois, de facto, alguns dos versos não funcionam como decassílabos perfeitos se lidos com o sotaque português actual. Um português dos nossos dias lê esperança como esprança. Assim um verso como o primeiro do soneto que declamei há pouco, «Se quando vos perdi, minha esperança», fica meio estropeado ao ser dito por um português. Comigo resulta melhor, sou angolano. E também resulta se for dito com um leve sotaque brasileiro, que era, segundo parece, o sotaque de *Camões* e dos portugueses do seu tempo. (2010, p. 73-4)

Não há portanto sotaques puros, nem línguas puras, línguas e sotaques namoram-se e ampliam-se entre si para me apropriar ainda de uma bela metáfora do mesmo romance (2010, p. 126). E é também por isso que a língua “crioulizada” que usamos diz tanto das nossas identidades, diz tanto do passado comum e das identidades híbridas dos que falamos a língua portuguesa, das contaminações a que fomos sujeitos e a que sujeitamos.

Sophia de Mello Breyner Andresen, uma das maiores poetisas do século XX português, num breve poema de amor à língua portuguesa, intitulado “Poema de Helena Lanari” (*Geografia*), canta este sabor variado e as tonalidades diversas do português, lembrando poder evocador da melodia da sua amada língua no Brasil:

Gosto de ouvir o português do Brasil
Onde as palavras recuperam sua substância total
Concretas como frutos nítidas como pássaros
Gosto de ouvir a palavra com suas sílabas todas
Sem perder sequer um quinto de vogal

Quando Helena Lanari dizia o "coqueiro"
O coqueiro ficava muito mais vegetal (2011, p. 517)

Não era Eça de Queirós que dizia que os brasileiros falavam um português com açúcar? E há dias lia, num jornal angolano, um artigo com o saboroso título, “O portungolano como expressão da bantulusofonia”, que em Angola se fala um “português batucado”.

Conclusão

Parece-me, pois, desejável e possível encontrar agendas comuns em propósitos tão pacíficos como o *lobby*, talvez mesmo a batalha, pelo uso do português nas organizações internacionais ou como a complexa defesa da presença do português nos sistemas de ensino de vários países europeus, africanos e americano ou como o estabelecimento de parcerias ou pelo menos de normas de não concorrência em leitorados e departamentos de português em Universidades um pouco por todo o mundo ou como o desenvolvimento de estratégias concertadas para o favorecimento de conteúdos em língua portuguesa na internet, ou ainda como a utilização concertada, designadamente ao nível das diversas agências nacionais para o desenvolvimento científico e das universidades, do português como língua de ciência. E, claro, ainda mais premente e porventura mais fácil se torna afinar agendas para a promoção do português dentro do espaço lusófono.

Insisto na imperiosa necessidade de os países da CPLP, conscientes da dimensão “crioulizada” de todas e cada uma das variantes do português que praticam como língua materna, língua de comunicação ou língua oficial, e conscientes da aceleração a que as línguas estão sujeitas num mundo de informação generalizada processada a alta velocidade, se entenderem na definição de políticas comuns de língua portuguesa. As línguas movem-se, já o sabemos, – e nós, falantes globais do português, temos consciência e experiência disso. É sinal de que estão vivas e de boa saúde. Mas isso não impede que não devamos criar mecanismo de defesa patrimonial da nossa língua, de salvaguarda da unidade estrutural do sistema linguístico, criando uma política internacional comum da língua portuguesa. Talvez o ressuscitado Instituto da Língua Portuguesa cumpra por fim neste ponto o seu papel unificador e dinamizador em articulação desejável com as Academias nacionais. Vítor Aguiar e Silva, defendendo a urgência duma política de congregação daquele tipo, afirma:

Não se trata de planificar a língua ou de travar a dinâmica endógena e exógena da língua, o que seria uma impossibilidade e um contrassenso, mas trata-se de regular, com bases gramaticais consensuais e criteriosamente estabelecidas, o que é regulável no sistema e nas normas da língua portuguesa, de modo a evitar derivas e porventura fraturas irremediáveis. (Silva, 2007, p. 18)

Não preciso de lembrar quanto o lastimável episódio do Acordo Ortográfico que apenas parte dos países da CPLP estão a por no terreno,- faço-o notar com preocupação - é um exemplo do que não deve ser feito e do modo como não deve ser feito. Isto é, um acordo ao fim de cabo feito pelo Brasil e Portugal nas costas de todos os outros. E esta foi uma oportunidade desperdiçada para se ter, por exemplo, finalmente elaborado um glossário unificado de terminologia científica e técnica cuja fixação é premente e para por no terreno equipas de investigação multinacionais que procedam à descrição linguística das variantes nacionais do português. Só um novo *modus faciendi* impedirá que se repitam tristes episódios para o futuro da língua como o acima referido.

A Lusofonia fortalece-se com políticas comuns de língua, mas quero insistir, políticas que não se esgotem na pura promoção do uso e ensino da língua como instrumento de comunicação. A língua transporta literatura, cinema, música, artes plásticas, isto é, conteúdos culturais e identitários de cada uma das nações que a usam e são eles que veiculam o nível

mais profundo e diferenciado da experiência dos afetos e da expressão da interpretação ou reinterpretação do mundo por parte de uma comunidade; são afinal as práticas culturais que afirmam as singularidades identitárias, que melhor revelam a alma dos povos. O caminho de um novo paradigma para a lusofonia passa então por aqui, por usarmos a língua comum para trocarmos conteúdos culturais em diversos suportes e muito especialmente literatura, por três ordens de razões que quero destacar:

1. A literatura tem na língua a sua matéria-prima.
2. A competência literária, isto é, o treino na compreensão e interpretação do texto literário facultam maiores capacidades para o entendimento de qualquer outra tipologia textual ou discursiva ou, como frisa a linguista Fernanda Irene Fonseca, “a competência literária constitui factor de alargamento e intensificação de todas as competências que o falante actualiza ao usar a língua” (Fonseca, 2000, 43)
3. Uma boa parte dos escritores dos países da CPLP aonde o português convive com outras línguas maternas e com os crioulos, tem preferido usar a língua portuguesa nas suas diversas variantes para a criação literária. E os seus livros dão-nos, mais que todos os discursos políticos ou tratados de antropologia ou sociologia a alma dos respectivos povos. Enuncio alguns breves exemplos recentes: o romance *Os Transparentes* (2012), do angolano Ondjaki e o que nos diz sobre Luanda contemporânea, ou o romance, *A maldição de Ondina* (2013), do português António Cabrita, e o que nos conta de Maputo atual, ou a breve novela *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2009), do brasileiro Luiz Ruffato e o que nos relata de uma certa Lisboa de hoje, ou o romance do timorense Luís Cardoso, *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação* (2013), e o que nos revela sobre Timor, ou o romance do português Hugo Gonçalves, *Enquanto Lisboa arde, o Rio de Janeiro pega fogo* (2013), e a forma como vê o Rio de Janeiro atual, ou ainda o romance do brasileiro Rubens Figueiredo, *Passageiro do fim do dia* (2010), e a imagem que oferece sobre um outro Rio de Janeiro mais periférico e ex-cêntrico.
4. Termino mais uma vez com palavras de José Eduardo Agualusa que, evitando luso-tropicalismos serôdios, lembra a condição mestiça, crioula, híbrida da língua portuguesa, que afinal é, em última análise, a de todas as línguas vivas, quer o discurso oficial quase sempre purista sobre as línguas o aceite, quer não:

A língua portuguesa, em particular, recolheu palavras do mundo inteiro. Garoto, por exemplo, vem do francês *gars*; branco do germânico *blank*, que também significa brilhante ou limpo. Carimbo, do quimbundo *ka'rima*; bule, do malaio *buli*; leque, do chinês *lieu khieu*; jangada veio de *changadam*, uma palavra do malaio de Malabar, na Índia (...). (2010, p. 85)

Referências Bibliográficas

- Agualusa, José Eduardo (2009). *Barroco Tropical*. Lisboa: Dom Quixote /Leya.
- Agualusa, José Eduardo (2010). *Milagrário Pessoal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote /Leya.
- Andersen, Sophia de Mello Breyner (2011). *Obra Poética*,. Alfragide: Caminho.
- Barros, Victor (2011). A Lusofonia como retrato de família nua casa mítica comum, *Revista Angolana de Sociologia*, Junho. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/a-lusofonia-como-retrato-de-familia-numa-casa-mitica-comum>
- Costa, Maria Velho da (1999). *Madame*. Lisboa: D. Quixote/Teatro Nacional de S. João.
- Craveirinha, José (1974). *Karingana ua Karingana*. Lourenço Marques: Edição da Académica.
- Fonseca, Fernanda Irene (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In Carlos Reis et al (Orgs.), *Didática da língua e da literatura*. Vol I, Coimbra: Almedina.
- Hall, Stuart (2011). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Lança, Marta (2008). A lusofonia é uma bolha, *Jogos Sem Fronteiras*. Edições Antipáticas, Julho . Disponível em: <http://www.buala.org/pt/jogos-sem-fronteiras/a-lusofonia-e-uma-bolha>
- Mendonça, José Luís (2014, Julho, 7) O portugolano como expressão da bantulusofonia, *Jornal da Cultura*. Disponível em: <http://jornalcultura.sapo.ao/eco-de-angola/800-anos-da-lingua-portuguesa-o-portugolano-como-expressao-da-batulusofonia>
- Ribeiro, António Pinto (2013, Janeiro 18). Para acabar de vez com a Lusofonia. *Público*. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/para-acabar-de-vez-com-a-lusofonia>
- Silva, Vítor Aguiar (2007). Ilusões e Desilusões sobre a Política da Língua portuguesa, In Manuel da Gama (Org.), *A Política da Língua Portuguesa*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas, Universidade do Minho.
- Souza, Pedro Bastos (2014) Compreendendo o papel estratégico em uma identidade cultural lusófona em um mundo globalizado, *Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- (Artigo não assinado) “Goeconomia, a nova dimensão da CPLP”, *CEO Lusófono – Decisores da Lusofonia em Diálogo para a Ação*, nº4, Verão 2014.

Aprender gramática en los entrecruzamientos interculturales de Misiones

Ramírez, José Luis
joselo.ramirez@hotmail.com.ar
Trani, Jorge Gabriel
gabriel.trani11@gmail.com
Universidad Nacional de Misiones

Resumen

El trabajo propuesto es un relato de experiencias donde se intentará mostrar las interrelaciones entre las materias que abordan la gramática como componente esencial de la lengua desde el español y el portugués en la carrera de Profesorado de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Dos cuestiones debemos tener en cuenta en el abordaje propuesto: por una parte, la situación fronteriza de la provincia que origina que haya alumnos argentinos que tengan el portugués como primera lengua – aquellos provenientes del Alto Uruguay misionero – y, que existan varios alumnos brasileños cursando la carrera en la Universidad Nacional de Misiones. Por otra parte, la dinámica académica de la UNaM, donde las materias que abordan la gramática de la lengua portuguesa dependen de la carrera del Profesorado en Portugués y su Departamento, mientras que las de la gramática del español dependen del Departamento de las carreras de Letras (Profesorado y Licenciatura). Como objetivos proponemos realizar una comparación entre las gramáticas del español y del portugués, desde las cátedras de Gramática I (español, de la que somos adscriptos) y Língua Portuguesa III (materia que cursamos en este año académico) y ver el entrecruzamiento entre ambas lenguas en el uso en Misiones desde ejemplos desarrollados en clase. En 2016, la Gramática I, que hasta ese momento era dictada para ambas carreras conjuntamente, ha separado comisiones de cursado para las carreras de Letras y el Profesorado en Portugués respectivamente, dándose la peculiar situación de que los cuatro adscriptos que acompañan al profesor titular, que proviene del campo de las Letras, son de la carrera de Portugués. Língua portuguesa III, del tercer año de la carrera, como materia “avanzada”, aúna los contenidos de la lengua portuguesa desarrollados desde el ingreso, proponiendo una sistematización integral que abarca todos los niveles gramaticales. Partiendo de los postulados de la gramática descriptiva se tomarán diversas unidades gramaticales (palabras, cláusulas, morfemas) para ejemplificar los entrecruzamientos de ambas lenguas en el ámbito académico, para ello recurriremos a materiales de las mismas cátedras provenientes de reconocidos gramáticos del español como Bosque-Demonte, Ofelia Kovacci y Ángela Di Tullio y del portugués como Pachodin e Spadoto, Emilia Amaral y Roberto Melo Mesquita, además del abordaje descriptivo de Mário Perini. Desde las mismas conformaciones de las cátedras, puede observarse la heterogeneidad propia de nuestra región donde los contactos interculturales se constituyen en un elemento cotidiano, el desafío de nuestra propuesta radica en dar cuenta de eso.

Palabras clave: Gramática, Portugués, Español, Contrastación.

Introducción

En este trabajo pretendemos presentar nuestra experiencia dentro de la cátedra de Gramática I (del español), en la que nos desempeñamos como adscriptos durante todo el año 2016 ya que la cátedra es anual, y desde donde hemos tenido la posibilidad de observar cómo

se desenvuelven los alumnos en los aspectos lingüísticos, discursivos y comunicativos en el desarrollo de las clases presenciales, en la resolución de trabajos prácticos y otras instancias de interacción en lo que al manejo del español refiere. Esto no es algo secundario pues, al tratarse de una carrera de lengua extranjera, el uso del español y las interrelaciones con la formación en segunda lengua son procesos fundamentales que pueden marcar varios aspectos de la vida académica de los alumnos, tales como su desempeño/ rendimiento o la retención o desgranamiento.

El resultado de las observaciones permite advertir, desde nuestra posición, como estudiantes avanzados de la carrera, las fortalezas y debilidades en la formación, en los procesos de aprendizaje, en la adquisición de capacidades lingüísticas, etc. Nuestra intención es caracterizar los procesos desplegados durante el desarrollo (didáctico y disciplinar) de la gramática del español; y determinar si son similares o diferentes a los que nosotros desarrollamos en Lingua Portuguesa III, como cursantes.

Trabajar con la gramática, como parte importante o componente central de la lengua, no es una cuestión accesorio en un profesorado de lengua. En el Profesorado en Portugués de la UNaM son 6 las materias que abordan la gramática, dos del español y cuatro del portugués. Amén de los estudios del discurso que abrevan en la gramática como una de sus fuentes. De esas seis gramáticas, la I del español y la III del portugués comparten determinados contenidos pero están ubicadas en distintos años, primero y tercero. El plan del Profesorado en Portugués contempla un proceso más acelerado de gramática del español (desplegado en dos niveles en los dos primeros años) y uno más gradual del portugués que se despliega en los cuatro años de cursado. Esto se debe, en buena parte, a una perspectiva formativo procesual del alumno en la segunda lengua (con el manejo de competencias que ello implica), sirviendo de base la gramática de la lengua nativa que luego puede servir para realizar comparaciones y contrastaciones entre los sistemas gramaticales de ambas lenguas.

En el contexto de la Universidad Nacional de Misiones esta secuenciación puede resultar tergiversada de alguna manera, principalmente por la especial ubicación contextual de la institución. La provincia de Misiones se encuentra en una ubicación geográfica particular, siendo una especie de cuña de territorio argentino entre Brasil y Paraguay. Sus habitantes conviven con la influencia del idioma portugués y del guaraní e indefectiblemente con los elementos culturales de los países fronterizos. La Universidad Nacional de Misiones es la institución donde convergen y se concentran estudiantes de diferentes partes de la provincia, del país e incluso de otros países.

El profesorado de Portugués es una de las carreras que reúne una gran diversidad de alumnos: descendientes de inmigrantes europeos; brasileños de diferentes regiones del Brasil y también estudiantes de diversos puntos de la Argentina.

Si bien es verdad que en la provincia coexisten en perpetua interacción el español, el portugués y el guaraní, contamos también con la influencia de idiomas europeos como el ucraniano, el alemán, el ruso, etc. producto de las corrientes de inmigrantes que arribaron a nuestro país en el siglo XIX. Es así que se evidencia una gran variedad lingüística en la región, una mixtura idiomática de gran valor desde la perspectiva que instalan los estudios lingüísticos. En este trabajo nos centraremos, específicamente cómo se comportan los actores

y los factores lingüísticos que éstos traen de sus experiencias anteriores con referencia a las materias donde se dictan las gramáticas del español y del portugués.

Es importante decir que Gramática del Español se organiza en dos materias anuales. En primer término, Gramática I, condensa las teorías y diferentes conceptualizaciones gramaticales, junto con morfología y sintaxis de oraciones simples; todo desde el punto de vista descriptivo. En segundo término, en Gramática II se desarrolla la sintaxis de oraciones compuestas y la gramática textual. Por su lado, la gramática del portugués, es abordada por la materia *Língua Portuguesa*, que de ahora en más denominaremos *Língua*, y que se dicta en cuatro ciclos anuales. En el primer año se desenvuelven la gramática normativa junto con la noción de sustantivos y géneros discursivos; en el segundo año, se toma la morfología de todas las clases de palabras con todas sus acepciones, y ya en el tercero, que es en donde centraremos el foco, concentra el conocimiento de los dos años anteriores haciendo un repaso de los mismos en las primeras clases, para luego desarrollar el análisis sintáctico de oraciones simples. Luego en el cuarto año, se estudian la sintaxis compuesta y la gramática textual del portugués.

La materia Gramática I estaba concentrada en un cursado para los profesorado de letras y de portugués en forma conjunta. En el año 2016 esta materia se divide en dos comisiones, una para los estudiantes de portugués y otra para los estudiantes de letras. La comisión de portugués cuenta con un equipo de cátedra, compuesto por estudiantes avanzados y graduados de la carrera de portugués, que acompaña al profesor titular. Cabe mencionar que la materia depende del Dpto. de Letras.

Esta asignatura se inserta en el trayecto introductorio del profesorado para iniciar los estudios lingüísticos, articula sus contenidos y metodología de trabajo a posteriori con la cátedra Gramática dos. Por ello, en el programa de la materia en la sección de fundamentación podemos leer que busca “promover en los estudiantes una actitud de análisis y reflexión, propia de un perfil profesional atinente a la compleja realidad discursiva de nuestra provincia, que es espacio de proliferantes e intrincadas características culturales y lingüísticas”.

Vemos como se toma en cuenta dentro de los programas, la complejidad de enseñar gramática en Misiones, donde el español se mistura entre los idiomas indoeuropeos, y los nativos americanos como la lengua guaraní, por ejemplo.

En los programas del profesorado de portugués, también se tiene en cuenta una variedad del portugués presente en la región, lo que dinamiza la enseñanza de gramática a aquellas personas provenientes de la frontera con Brasil.

Tomaremos en esta primera parte como unidad de comparación y análisis, dos clases de palabras: sustantivo y adjetivo, ya que las mismas fueron trabajadas y desarrolladas durante los primeros meses del presente año en nuestra adscripción. Para contrastar tomaremos lo trabajado en *Língua III*, en el mismo período del año.

Debemos tener en cuenta que tanto el español como el portugués son lenguas romance¹², y comparten otras similitudes, como la influencia del árabe.

En los últimos años, se comenzó a reflexionar sobre algunos fenómenos lingüísticos y esto trajo el aporte de una importante bibliografía sobre estudios intelectuales respecto a la situación lingüística de Misiones: Ana María Camblong, Guillermo Kaul Grunwald, y otros investigadores y profesores de la Universidad Nacional de Misiones contribuyeron y siguen contribuyendo con reflexiones y cuestionamientos sobre el lenguaje en uso en los confines misioneros. Inclusive Lipski, investigador y lingüista estadounidense, al referirse a Misiones, nos dice que tenemos aquí un laboratorio vivo, con varias lenguas en contacto, que él considera como un paraíso desde su posición de investigador. Por tal motivo nos insta a trabajar, reflexionar e investigar sobre estos fenómenos, ya que nos es mucho más cercano que a él. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM es el lugar donde convergen las variedades lingüísticas regionales exigiendo la adecuación de los contenidos del curriculum institucional a las necesidades de los estudiantes, y también la creación de proyectos de investigación.

El sustantivo

Es fundamental conocer el nombre de las cosas para poder comunicarnos, tanto así, que es la clase o tipo de palabra con la que comienzan su recorrido la mayoría de los manuales y también la mayoría de los cursos de gramática. El sustantivo es una palabra variable, que sirve para designar, seres, cosas o emociones.

“Substantivo é, por tanto, a palavra variável com que designamos os seres em geral, sejam eles animados ou inanimados, reais o imaginários, concretos ou abstratos.”- Melo, Mesquita (1997)

Tanto en el español como en el portugués, el sustantivo en cuanto su morfología al ser una palabra variable puede flexionar (género y número) y derivar.

- | | |
|--------------|-------|
| 1. Huérfan-o | Órfão |
| 2. Huérfan-a | Órfã |

En cuanto al género en los sustantivos vemos en el ejemplo (1) los morfemas –o para masculino y –a para femenino. El sustantivo *huérfano* del español varía en género, al igual que en el portugués. En el portugués la ausencia del morfema –o genera su forma en femenino. En todos los ejemplos hemos hecho la traslación más pertinente posible a manera de poder hacer las comparaciones más exactas posibles entre las gramáticas.

Para determinar el género en algunos sustantivos es necesaria la utilización de un artículo precediéndolo. Esto ocurre con palabras del español y del portugués como: *cliente, inmigrante, paciente, artista, etc.*

¹² Las lenguas romances o románicas, son aquellas que provienen del latín vulgar, idioma de origen indoeuropeo que hablaba el “populus” romano o clases populares de la Roma Antigua imperial, diferenciado del latín literario y culto.

1. El inmigrante
2. La inmigrante

- O imigrante
- A imigrante

Trabajando los sustantivos en el aula

Dentro de Gramática uno, luego de presentar los diferentes aspectos del sustantivo, se ha trabajado con ejercicios dados a los estudiantes, y que podríamos contrastar con lo visto en el marco de las dos materias.

En gramática del español se presentó la siguiente actividad:

- Ver el uso de los sustantivos *cosa*, *pan* y *soledad* en los siguientes enunciados.

Responder: ¿En todos los casos corresponde a la misma subclase? Elaborar al respecto un comentario por cada sustantivo.

La cosa se puso seria.

Traje muchas cosas.

Eso me da cosa.

A coisa está feia.

Trouxe muitas coisas.

Isso me dá coisas.

En estos tres enunciados hay un correlativo en ambas lenguas y podemos decir que en todos los casos se comportan de la misma manera. En el primer ejemplo el sustantivo *cosa* es precedido por el determinante *la* marcando que es femenino y sucede lo mismo en portugués con el artículo *a*. En los dos idiomas se refiere a un asunto o tema del que se está hablando, por lo tanto, pertenecen a la subclase de sustantivos abstractos. Ya en el segundo enunciado se comportan de la misma manera pero, en éste caso, son más bien sustantivos de la subclase concretos. Observando ahora el tercer enunciado, si bien el comportamiento es similar, para que tenga el mismo sentido en portugués se utiliza en plural. La adecuación de los sustantivos en una y otra lengua que recurren a diferentes opciones gramaticales, como la asignación de género y número, es un buen ejemplo para ver una gramática comparada. Ante enunciados similares como los que vimos, en español se utiliza el sustantivo *cosa* en singular y para expresar lo mismo en portugués se utiliza el plural *coisas*. Más adelante veremos que con el sustantivo *dolor -dor* en portugués- ocurre una situación similar en la diferencia gramatical, pero en aquel ejemplo lo que varía es el género; en español *dolor* es masculino, mientras que en portugués *dor* es femenino, tratándose del dolor físico, porque con *dolor* como sentimiento en portugués cambia para *dó* y es un sustantivo masculino:

- *Sentimos un gran dolor por las personas que pasan hambre.*
- *Sentimos um grande dó pelas pessoas que passam fome.*

Veamos otros ejemplos:

Tiene demasiado pan.

Con dos panes estará bien.

Tem muito pão.

Com dois pães estará bom.

En estos enunciados las dos lenguas se parecen, en el primer caso el sentido es de sustancia, por lo tanto incontable; en el segundo se comporta como un sustantivo contable porque considera *pan* como algo individual.

*La soledad es mi compañera.
Soledad es mi compañera.*

*A solidão é minha companhia.
Soledad é minha colega.*

Estos enunciados demuestran una discontinuidad en la semejanza de los dos idiomas, el sustantivo abstracto soledad, podría -salvando las diferencias morfológicas, *solidão*- funcionar de la misma forma, pero como sustantivo propio en portugués no existe más que como un nombre propio tomado del español, cuyo significado es *solidão*.

Continuando, tomamos otro ejercicio donde se le solicitaba al estudiante que identifique si *hombre* y *grasa* se comportan como otro tipo de palabra cambiando su posición en el enunciado.

- En los siguientes casos, los sustantivos *hombre* y *grasa* ¿conservan la clase o se comportan como otro tipo de palabra? Explicar brevemente.

*Es poco hombre.
Es re grasa estudiar en Humanidades.*

*É pouco homem
Estudar em Humanidades é uó.*

En estos enunciados el sustantivo *hombre* – *homem* es utilizado como adjetivo en ambas lenguas siendo que además, como vemos admite grado. El segundo enunciado con el sustantivo *grasa* usado en sentido peyorativo, en español, se convierte en adjetivo y también admite grado. En portugués no es costumbre usar el sustantivo *graxa* peyorativamente, lo más cercano -en estos tiempos- sería el uso de la interjección *uó* como sinónimo de *cafona*, *brega* o *pobre*.

Ya en la gramática del portugués los ejercicios están destinados para reconocer en diferentes textos los tipos de sustantivos. La clasificación del sustantivo es compartida en las dos materias.

Los adjetivos

Siguiendo el transcurso del cursado nos encontramos con la palabra que caracteriza al sustantivo. El adjetivo tiene la característica de modificar al sustantivo.

“La palabra inteligente por antonomasia, la más típicamente culta, quizá, de las clases de palabras” Demonte (1982).

Dentro de la gramática del español en el primer año trabajamos con la gramática descriptiva, por otro lado dentro de *Língua III* la mirada es mayormente estructural. Ésta es una cuestión importante al momento de abordar esta clase de palabra. Ya que, la gramática descriptiva va a clasificar a los adjetivos en: calificativos (son los que desempeñan las dos funciones básicas del adjetivo: la atributiva y la predicativa), relacionales (son los que sólo funcionan atributivamente y van siempre pospuestos al sustantivo) y los adverbiales (son los que sólo funcionan atributivamente y se ubican delante del sustantivo) esta clasificación es propia por tomar como referencia la función que cumple un sintagma adjetival y la posición que ocupa el adjetivo dentro de un sintagma nominal.

Trabajando los adjetivos en el aula

Una vez explicada esta clasificación desde esta perspectiva descriptiva se procedió con el siguiente ejercicio para que los estudiantes desenvuelvan.

- Explicar por qué los siguientes ejemplos son agramaticales:

* <i>Son estudiantes muy universitarios.</i>	<i>São estudantes muito universitários.</i>
* <i>Es sólo.</i>	<i>É só.</i>
* <i>Está agudo el dolor.</i>	<i>Esta aguda a dor.</i>
* <i>Está en la municipal biblioteca.</i>	<i>Esta na municipal biblioteca.</i>
* <i>Recibió muy frecuentes llamadas.</i>	<i>Recebeu muito frequentes chamadas.</i>

Todos los enunciados son agramaticales -en ambas lenguas- porque la característica de los adjetivos son compartidas en los dos idiomas, en el caso de los adjetivos *universitarios* y *frecuentes* no se admite grado debido a que pertenecen a la clase de los relacionales.

En los enunciados con los adjetivos *sólo* y *agudo*, que pertenecen al tipo de los calificativos que pueden ser caracterizadores (es decir que designan una propiedad inherente del sustantivo del cual se está hablando) o episódicos (son los que denotan una propiedad transitoria), donde *agudo* admite la cópula ser únicamente y *sólo* la cópula admite la cópula estar.

Por otro lado, el adjetivo *municipal* es del tipo relacional, los cuales funcionan de manera atributiva, y al tener un carácter restricto no puede ser antepuesto al sustantivo *biblioteca*.

Es en la clasificación de adjetivos dentro de las gramáticas, donde encontramos una ruptura. Mientras que en la gramática del español se trabaja con la clasificación de adjetivos calificativos, relacionales, y adverbiales. En *Língua* se trabaja con la clasificación tradicional de calificativos, y los grados del adjetivo. Uno de los ejercicios propuestos desde la cátedra de *Língua* para identificar la variación de sentido que puede tener la posición de un adjetivo respecto al sustantivo es:

- Explique a diferença de sentido ocorrida na mudança de colocação do adjetivo nas frases a seguir.

<i>Era um pobre homem</i>	<i>Era un pobre hombre</i>
<i>Era um homem pobre</i>	<i>Era un hombre pobre</i>

Resposta: Os adjetivos otorgam um atributo aos substantivos e é por isso que são pospostos a eles, Mas, em alguns casos, essa colocação muda e o sentido da frase também muda. No primeiro exemplo se refere a um homem em desgraça. Já no segundo exemplo, ao mudar a colocação, se fala da condição econômica do homem.

Dentro de la gramática se trabajan dos tipos de concordancia, la primera es la verbal la cual hace que el sujeto concuerde con el verbo de la oración, y la que describiremos a

continuación, la de sustantivo con adjetivo. Para que los estudiantes puedan entender y practicar la concordancia entre sustantivos y adjetivos. Se les presentó la siguiente actividad:

- ¿Cuáles son los problemas de concordancia en los siguientes ejemplos?
Elaborar un breve comentario.

(a) *Muchos estudiantes no reconocen las funciones gramatical de las palabras.*
Muitos estudantes não reconhecem as funções gramatical das palavras.

(b) *Mantener el aula limpio.*
Manter a sala limpa.

(c) *Respeto y disciplina son necesarias.*
Respeito e disciplina são necessárias.

En los tres casos el problema de concordancia se da por la flexión de los adjetivos respecto a los sustantivos. No concuerdan respecto al género en el caso de (b) y (c). Y no existe concordancia en número en el caso de (a).

El ejemplo (b) es un típico problema del español. Se debe realizar el cambio del determinante antepuesto a los sustantivos femeninos que comienzan con la letra *a* tónica para evitar la cacofonía *-la aula* que sonaría “*laula*”. El sustantivo continúa siendo femenino por lo tanto el adjetivo debe acompañarlo en la flexión, pero como el artículo es masculino sobreviene la confusión. Como en el portugués el sustantivo para referirse al lugar donde se dictan clases es *sala*, en este ejemplo ambas lenguas se diferencian y no se produce el mismo efecto.

Encontramos muchas relaciones entre las cátedras, la principal sería que dentro de lo que se refiere a clases de palabras, tanto el español como el portugués comparten categorías. Hasta los ejercicios pueden ser considerados similares.

Pero ya dentro de la clasificación de las mismas, difieren y sobre todo con lo que respecta a adjetivos -como fue mencionado anteriormente-.

La gramática a partir del relevamiento de usos en Misiones

La provincia de Misiones se caracteriza por poseer un léxico procedente del Brasil, el cual con el tiempo se hizo cotidiano en el uso dentro del territorio. Los estudiantes dentro de la cátedra muchas veces traen estas palabras, enriqueciendo así las clases. Estas palabras están tan arraigadas a nuestro cotidiano que nos son indistintas en su procedencia, son utilizadas tanto en el español como en el portugués.

Tomamos un ejemplario, construido cuando fuimos alumnos cursantes de Gramática I, cuyo análisis puede encontrarse en la ponencia:

Insaurralde, S.; Simón, G. y Franco, S.: “*Construcción de marcos teórico-metodológicos en las fronteras interdisciplinarias para describir y explicar la*

gramática misionera”En: Jornadas de Investigadores 2015 “Fronteras y liminaridades. Espacio de diálogo, confrontación y descubrimiento”.(10, 11 y 12 de Diciembre de 2015 : Posadas). Posadas: Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Posgrado y Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica, 2015. ISSN 2469-0678. 16 p. Disponible en:
<http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/construccion-de-marcos-teorico-metodologicos-en-las-fronteras-interdisciplinarias/>

En la misma se aplican los criterios de análisis dados por Violeta Demonte, en el capítulo 3 de la *Gramática descriptiva de la lengua española*. Siguiendo el mismo esquema, tomamos dos adjetivos: *baita* y *catingudo*, de reminiscencia portuguesa, que son utilizados por los hablantes del español de Misiones.

No admite variación en género o en número:

Baita: “(del bras. y éste del guar.: mbaité, idea de grande o totalidad.) Es un adjetivo que se usa para encarecer a persona, animal o cosa”.

Si bien la utilización de esta palabra no es usual entre los estudiantes, sí es muy utilizada entre los mayores, y los mismos estudiantes lo reconocen como parte del habla en su entorno familiar. Kornfeld nos dice que “pensar y repensar lo que puede o no decirse en una lengua es un modo de acceder al verdadero sistema subyacente que nos permite construir infinitas oraciones” (2010, 19).

*Aquel caipira fue a pescar con muñoca y sacó un **baita** dorado.*

*La **baita** lluviarada que cayó en esta última semana en el interior de la provincia, judeó a las cosechas, pero no a la capuera.*

Permiten ambas cópulas, ser y estar:

Catingudo: (del bras.: Con olor a negro) Adjetivo utilizado para referirse a una persona, un animal, o una cosa con olor fuerte o maloliente. Este adjetivo es uso más corriente entre los estudiantes, por lo tanto está más presente en la memoria colectiva de la comunidad cursante del profesorado de Portugués.

*Ese queso es **catingudo** pero rico.*

*Está **catingudo** ese chancho asado.*

Admite grado:

Catingudo: el grado del adjetivo expresa la intensidad de la cualidad a la que el adjetivo hace referencia, puede darse por la inclusión de adverbios produciéndose la modificación semántica de cantidad.

*Ese polaco es muy **catingudo***

*Bastante **catinguda** tu guaina*

Tanto en el primero como en el segundo ejemplo, puede advertirse que la palabra de origen portuguesa posee la gradación con adverbios del español y que en ambos enunciados predominan otros elementos contextuales como la aparición del guaraní (*guaina*, en la segunda oración) o con una alusión a la diversidad étnica de la región que posee una fuerte

inmigración eslava, que, en un principio, acostumbrados a las gélidas tierras de la Europa septentrional conservaron sus costumbres o rituales de baño bajo el clima subtropical misionero.

Conclusión

Con lo analizado en el cuerpo del presente trabajo hemos pretendido presentar nuestra experiencia dentro de las cátedras de Gramática 1 del español, comisión asignada a portugués, y la cátedra Lingua Portuguesa III. Al desempeñarnos como adscriptos en la primera cátedra y estudiantes cursantes en la otra tenemos la posibilidad de observar cómo se desenvuelven los alumnos y colegas, pudiendo advertir desde nuestra posición sus fortalezas y debilidades en la formación y en los procesos de aprendizaje. Nuestra intención fue la de determinar si son los mismos procesos o al menos similares para ambas cátedras.

La provincia de Misiones se encuentra ubicada geográficamente, de manera tal que sus habitantes conviven con las influencias de diferentes idiomas y culturas, siendo el objeto de nuestra investigación el contacto del español y del portugués en nuestro espacio académico.

En la Universidad Nacional de Misiones, convergen y se concentran estudiantes de diferentes partes de la misma provincia, del país y de otros países inclusive.

Considerando por otro lado que el profesorado de portugués reúne una gran diversidad de alumnos al contar con estudiantes descendientes de inmigrantes europeos; brasileños de diferentes regiones del Brasil y también estudiantes de diversos puntos de la Argentina la situación sociocultural se hace compleja y heterogénea.

En el primer año, los estudiantes no manejan el español con solvencia, un poco por la situación fronteriza antes descrita como por los bajos niveles de formación que presentan desde la enseñanza media. Muchas veces, estos dos factores se conjugan, resultando que aquellos alumnos que menos competencias del español presentan son los egresados de las escuelas secundarias del Alto Uruguay misionero, donde conviven el portugués (como lengua materna) y el español.

Pero ese portugués también es no escolarizado y no llega a desarrollarse más allá del habla familiar o vecinal, con lo que se presenta un panorama de conocimiento lingüístico muy acotado pero con competencias latentes. El hecho de que la Gramática I del español adopte como paradigma la gramática descriptiva es un gran obstáculo para los estudiantes ingresantes pues se encuentran con un conocimiento gramatical avanzado que reflexiona y metarreflexiona con categorías gramaticales del español que se suponen ya aprendidas en instancias previas.

Es entendible esta dinámica para la carrera de Letras pues desde el comienzo se toma como primer paradigma al oficial (oficializado por la RAE), tomándose en la segunda los de la gramática funcional y de la gramática textual. De esta manera, en dos años, los alumnos de Letras se forman o reconocen los tres paradigmas gramaticales vigentes (más allá del español como lengua).

Sin embargo, las carreras de Letras de la UNaM poseen otras materias que trabajan la alfabetización académica inicial con lo cual, la gramática queda liberada a su desarrollo epistémico, trabajándose fuertemente las unidades y niveles desde una perspectiva científica basada en el español en uso.

En el caso de Letras, además, existe una mayor permeabilidad en las correlativas que permite a sus alumnos avanzar en el trayecto inicial y cursar las gramáticas de manera tardía. Con esto se salva, en buena parte, el déficit lingüístico de años previos al estudio universitario que hoy ya comentáramos.

Para Portugués, la Gramática I es de primer año y posee correlatividades que no permiten seguir avanzando en la carrera si no se regulariza, promociona o aprueba. Esto, además del inconveniente de comisiones de cursado numerosas (con gran cantidad de recursantes y con las dificultades que un elevado número de alumnos acarrea para el aprendizaje) ha hecho que los alumnos del Profesorado en Portugués tengan cierta reticencia a la gramática del español.

En 2016, con la Gramática I, se produjo en cambio, ya que se separaron las comisiones de Letras y de Portugués, siendo los adscriptos de la Comisión de Portugués, alumnos de la carrera. Esto permitió mayor mediatización a la hora de “acercar” la gramática del español a las necesidades de los alumnos cursantes de Portugués. El trabajo con el dialecto ha servido para esa mediatización, ya que gran parte del repertorio léxico del habla misionera es de influencia “brasileira”. Esta primera aproximación comparativa nos permite, además, indagar sobre los contenidos compartidos por ambas gramáticas, cuestión que puede ser potenciada para sostener varias cuestiones que son indispensables para el desarrollo académico como la mejora de los niveles de conocimiento y el sostenimiento de las cohortes de cursado.

En este trabajo la pretensión era la de traer algunos ejemplos que nos permitan asegurar que ambas cátedras, objeto de nuestro estudio, comparten, se interrelacionan y ofrecen un contraste en las categorías gramaticales que pudimos observar y trabajar en los primeros meses del año lectivo 2016.

Con todo lo expuesto y desde las mismas conformaciones de las cátedras, pudimos observar y dar cuenta de la heterogeneidad propia de nuestra región donde los contactos interculturales se constituyen en un elemento cotidiano.

Referencia Bibliográfica

- Amaral, E. e outro. (2000) *Português: novas palavras: literatura, gramática e redação*. São Paulo: ed.FTD
- Bosque I. y Demonte V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. España:[Espasa Calpe](#)
- Di Tullio, A. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Isla de la luna.
- Kovacci, O. (1990) *El comentario gramatical. (Tomos I y II)*. Buenos Aires: Arco Libros.
- Mesquita, R. (1997) *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Saraiva
- Pachodin e Spadoto (1998) *Gramática essencial*. São Paulo: ed FTD
- Perini A. (1996) *Gramática Descritiva do Português*. Brasil: Atica
- Grünwald, Guillermo K. (1977): *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*. Posadas: Edit. Puente
- Amable, H. W. (2012): *Las figuras del habla misionera*. Posadas: EDUNaM.
- Camblong, A. (2014): *Fronteras, Mestizas y Vida Cotidiana. Fronteras y Lenguajes*. Habitar las fronteras... Misiones. Ed. Universitaria.
- Lotman, J.M. (1996): *La semiósfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Benveniste, E. (1966-1974): *Teoría de la Enunciación*. Problemas de la lingüística general. <http://que-significa.com/significado.php?termino=catingudo>

Bruno de Menezes: vivências e poéticas

Lorena Cácia de Jesus dos Santos
lorena_cacia@hotmail.com

Marcos Valério Lima Reis
marcosvaleriores@gmail.com

Faculdade Integrada Brasil Amazônia –FIBRA
Belém do Pará, Brasil

Resumo

Dentro da literatura produzida ao longo do final do século XVII e início do século XIX o negro surge como protagonista, um ícone das ideologias político-sociais desse período. Bruno de Menezes, negro, intelectual e literato paraense, constrói uma literatura inserida no seu meio social. A pesquisa utiliza a análise interpretativa dos Estudos Culturais britânicos, capitaneado por Raymond Williams (1979), constitui um campo teórico-metodológico que, ao se ocupar das conexões Literatura e História, apreende interdisciplinarmente experiências socioculturais de diferentes agentes em negociações, aceitações e conflitos. Igualmente, valoriza os sentidos das relações de força impostas pela classe dominante e como grupos populares as experimentam, contaminam-se e as contestam. Este trabalho quer estabelecer uma linha entre a trajetória de vida de Bruno de Menezes e a composição de sua obra. É nessa esteira que direcionamos uma metodologia que permitisse esse binômio: vida e obra. É a verve política e poética do literato que iremos descortinar neste estudo, observando suas influências, diálogos, frustrações e decepções, anseios e as práticas de sociabilidades compartilhadas com seus iguais e com circuitos intelectuais e políticos belenenses, pretendemos reconstruir a trajetória de vida do folclorista, cooperativista, anarquista e iniciador do modernismo no Pará.

Palavras-chave: Bruno de Menezes, literatura, Amazônia, poética.

Introdução

Investigar é um trabalho difícil e prazeroso, pois exige do pesquisador uma mudança de postura que move valores e aspirações. Todo ato de pesquisa aciona dimensões paradoxais, especialmente neste século XXI, quando somos empurrados para os dilemas de paradigmas que assolaram as Ciências Sociais. Tudo o que parecia instituído perde conceituação e passa adquirir outros significados. É diante desse processo de resignificação que é trilhado o caminho deste trabalho.

Diante de constantes trocas, alinhavadas no espaço geográfico Amazônico, as populações em mesclas culturais formaram uma rede rizomática de saberes e fazeres. Neste sentido o convívio e as relações sociais se tornam determinantes para a afirmação, negação ou reconstrução da identidade (HALL, 2001).

Para construir um aporte para sedimentar este estudo, adotou-se uma teoria que possibilitasse dialogar com as diversas formas de olhar o objeto de estudo. A teoria interpretativa dos Estudos Culturais Britânicos, veio ao encontro dos anseios para a

construção do pensamento que nortearam esta pesquisa e cujos principais representantes são Raymond Williams (1979), Richard Hoggart (1973), Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2003).

A maneira como esses intelectuais confeccionam leituras da realidade social a partir do diálogo com diferentes documentos (literários, visuais, manuscritos, orais) embasam a perspectiva de análise da trajetória de vida política e literária de Bruno de Menezes. Nesta perspectiva, faz-se um panorama do campo teórico que serviu de base para a confecção deste artigo.

É imperioso colocar em destaque a influência dos Estudos Culturais para a tecitura deste trabalho, porque possibilitou interpretar questões de ordem social e econômica, referentes ao contexto paraense, desconectadas de análise estruturalista, com isso permitiu observar outras dimensões da vida humana de um literato negro, oriundo de família pobre, colocando em relevo vozes de culturas “subalternas”.

Na contramão da dominação

É preciso lembrar, a última década do século XIX, mais precisamente o ano de 1893, um ano marco para este trabalho, pois além de importantes fatos sociais surgido no final deste século, que trataremos no decorrer deste artigo, nascia Bento Bruno de Menezes Costa, menino paupérrimo do bairro do Jurunas em Belém, negro, filho de pedreiro com uma lavadeira e com um intenso círculo de amizade, teve sua infância marcada pela pobreza, condição legitimadora do contraste social.

Os últimos dez anos do século XIX foram de grandes transformações políticas, sociais, culturais e artísticas, haja vista a efervescência que vivia a sociedade paraense e as mudanças nas paisagens urbanas que eram implantadas em Belém pelo intendente Antonio Lemos¹³. É nesse contexto de diálogo, trocas culturais e práticas sociais vividos pelo poeta Bruno de Menezes, captados em vestígios deixados pela sua história de vida e as marcas e heranças culturais, sociais, políticas e artísticas, além do familiar.

Bruno de Menezes presenciou a transformação física, social e econômica de Belém. Captado por sua poesia, trouxe o retrato degradante da capital paraense, uma metrópole que desejou “luzes de candelabros, transportes modernos, conforto natural da civilização” (MENEZES, 1993, p. 488). Entretanto, na percepção do poeta, Belém não teve um planejamento durante esse período, levando com isso à falência social. Sarges (2010, p. 138), acompanhando a compreensão de Luís Osiris da Silva sobre esse decadente período, confirma esse caráter “puramente colonial, destinada ao comércio internacional”.

A Amazônia, descapitalizada, manietada pela falta de poupanças locais, presa a uma estrutura econômica retrógrada, viu passar, desse modo, sua chamada fase áurea. E assim, embora tenha sido a pedra de toque da conquista do vale para o Brasil, a borracha ficaria reduzida apenas ao mais vibrante capítulo do homem planiciário para a constituição de sua economia (SARGES, 2010, p. 138).

¹³ Ver mais em SARGES (2000; 2002).

A capital paraense ainda estava inserida como fonte de captação de bens e serviços e recursos naturais de grupos exploradores, daí a referência sobre seu status colonial. Bruno afirma o estado provinciano da capital paraense, quando relaciona os períodos de ascensão e decadência desse tempo histórico. Mostra o pensamento da elite social que via esse momento usufruindo da riqueza adquirida no comércio. Para a classe privilegiada esse período seria eterno, “não passaria”. Menezes critica a ostentação, por isso “esbanjastes os ouropéis da tua leviandade e não cuidaste de ti”. (MENEZES, 1993, p. 488).

A inquietação de Bruno de Menezes frente à condição social e financeira de sua família o fez lançar-se ao trabalho árduo como aprendiz de gráfico; conforme relata Rocha (1998):

Pobre, paupérrimo mesmo, trabalhou Bruno como aprendiz de gráfico na Livraria Moderna, de Sabino Silva, onde, como de praxe aquela época sofria vexatórios castigos impostos por Manoel da Costa. Semi-operário afeito as artes de oficina, passou-se para a livraria Gillet e já na qualidade de mestre prestou serviço na livraria Bittencourt. É uma das fases mais críticas de sua vida, espoliado e humilhado, Bruno revolta-se contra o desumano regime capitalista. E torna-se prosélito da doutrina anarquista (informação verbal)¹⁴.

Num sobressalto temporal para a década de 1940, por ser pertinente a crítica social realizada pelo poeta, destaca-se o estado de pobreza que vivia Bruno de Menezes em sua fase adulta, casado com a professora Francisquinha Menezes e com filhos. Este período, assim como em sua infância, foi de desilusão e, ao mesmo tempo de inquietude familiar e social. O estado miserável da família Menezes é recapitulado pelo olhar atento de sua filha, Irmã Marília Menezes.

As casas em que morávamos na Cidade Velha (só posso falar sobre essas) eram todas alugadas, com sacrifício, por meus pais, pois o aluguel era alto para dois funcionários públicos que ganhavam uma miséria. Muito pequenas para os 6 filhos (Geraldo vivia no Seminário de Belém)¹⁵ e os pais. Na casa da Rua Gurupá ainda tínhamos uma senhora que ajudou mamãe a nos criar durante 8 anos. Morreu quando eu tinha 6 anos e a chamávamos de mamãe Zizi. Na casa da Rua Santarém, 10, muito estreita, meus irmãos rapazes dormiam com a rede por cima da mesa, e as 4 moças no mesmo quarto pequeno. Havia uma fossa horrível na rua. Com muita oração, economia severa e ajuda de uma senhora amiga, foi possível comprar a atual casa da João Diogo, 26, que nos pareceu um palácio. Na João Diogo papai teve um quarto mais espaçoso para escrever e guardar livros e papelada, arrumada por ele e minhas irmãs. Entretanto, mamãe, com sua veia poética, sempre dizia que a casa da Rua Santarém onde passamos mais tempo, foi o casulo onde as borboletas (filhos) se formaram para a vida (informação verbal)¹⁶.

A vivência pobre de Bruno de Menezes projetou-lhe contra o sistema capitalista. Daí sua imersão no cooperativismo e no sindicalismo como formas de resistências a dominação

¹⁴ Fragmento do pronunciamento feito em 1988, pelo príncipe dos poetas Alonso Rocha, na Academia Paraense de Letras em homenagem ao 95º aniversário de nascimento de Bruno de Menezes.

¹⁵ Geraldo Menezes, hoje monsenhor, vivia no seminário de Belém, preparando-se para o sacerdócio.

¹⁶ Entrevista realizada em 19 de maio de 2011 via correspondência eletrônica.

econômica, fato que mais tarde iria torná-lo um defensor da humanidade e dos direitos trabalhistas.

Bruno critica a duração da jornada de trabalho, o estado mental e físico a que era submetido o trabalhador e a baixa remuneração. Sarges (2010, p. 103) comenta essa situação de completa submissão do trabalhador. A força produtiva de trabalho, e, nesse período a do seringueiro, possuía uma situação análoga a de servidão.

O seringueiro era o último elo da cadeia econômica. Aparentemente, era livre, mas a estrutura econômica o colocava em situação de trabalho semelhante a servidão. Comprava os suprimentos necessários a preço altíssimo no armazém do seringalista, por isso sempre estava em débito (...) e endividado, não conseguindo mais escapar da exploração do patrão.

Observador da realidade, Bruno de Menezes utiliza sua arte literária para consolidar seu pensamento e suas inquietações pessoais. Seus sentimentos íntimos foram transportados para a literatura. Assim, pode-se entender que entre as variadas formas de opor-se as relações de forças, o poeta estabelece um processo de resistência frente a homogeneização ou de subordinação culturais.

Bruno de Menezes era partícipe das práticas sociais, culturais e religiosas, vivenciadas em seu bairro, “livre e solto”, circulava em diversos ambientes bebendo da sociabilidade e da intensa tradição do bairro. Rocha (1988), narra o trânsito de Menezes nesses espaços.

(...) acompanhando nos ombros largos de seu pai no círio de Nazaré, gola azul, gorro de marinho de fitas pretas e letras douradas, pisoteando, adolescente nas saídas festivas de Boi-Bumbá de seu padrinho Miguel Arcanjo, sob os olhares carinhosos de sua mãe Balbina e a proteção de João Golemada, maranhense, valente na defesa de seu bando, quando a polícia ainda não havia proibido os “bois” saírem de seus currais para os tradicionais encontros. Levado pela mão de dona Binca, freqüentava a antiga igreja dos capuchinhos, onde aprendeu a rezar. Mão ardendo dos bolos da palmatória da professora Gregória Leão de Matos, cuja escola particular ficava vizinha a estância Jaqueira e posteriormente no Grupo escolar José Veríssimo, onde terminou o curso primário, Bruno de Menezes recebia o sinete que viria marcar a emotividade pintura de sua obra e a autenticidade de sua poesia musical comunicativa (informação verbal)¹⁷.

A iniciação à prática religiosa na Igreja católica, a participação nos festejos do Círio de Nazaré, a participação ativa nas festas de Boi-Bumbá, a iniciação nos estudos primários são indicadores do diverso nas identidades apresentadas pelo poeta.

O Poeta interagiu com cooperativistas, sindicalistas, intelectuais, jornalista, escritores, ora articulando resistências, ora mediando. Reuniu trabalhadores para formar cooperativas afim de, com a força do trabalho coletivo, tivessem a oportunidade de uma renda digna. Com sindicalistas indagou a jornada de trabalho extensa, que não permitia o descanso necessário ao trabalhador. Nos diversos trânsitos sociais, Bruno de Menezes participou de “confrontações

¹⁷ Fragmento do pronunciamento feito em 1988, pelo príncipe dos poetas Alonso Rocha, na Academia Paraense de Letras em homenagem ao 95º aniversário de nascimento de Bruno de Menezes.

sociais, relações de poder, estratégias de resistências e reafirmação de valores e identidades” (BURKE, 1992, p.327).

A amargura diante da condição financeira, a luta para garantir o sustento da família e os vexatórios castigos impostos constantemente por Manoel da Costa¹⁸, seu chefe na oficina de encadernação, fez com que o aprendiz de gráfico na Livraria Moderna de Sabino Silva, Bento Bruno de Menezes Costa, idealista e trabalhador, se decepcionasse com o sistema capitalista.

Neste sentido, Rocha (1994, p. 10) aponta o estado de “revolta” do poeta, que, inspirado pela leitura anarquista, descobriu no sindicalismo e no cooperativismo o sistema humanizado de viver:

É uma das fases mais críticas de sua vida, espoliado e humilhado, Bruno revolta-se contra o desumano regime capitalista e torna-se prosélito da doutrina anarquista, influenciado por leituras de Blasco Ibanez¹⁹. Tendo sido o anarquismo o inspirador de ardorosos militantes do sindicalismo, Bruno abandona a profissão e, ligado a um grupo de proletários mais ou menos emancipados, dedica-se ao ensino das primeiras letras na Escola Francisco Ferrer fundada pela Federação das Classes Trabalhadoras.

A resistência ao capitalismo fez com que Bruno de Menezes deixasse o trabalho nas gráficas e dedicasse seu tempo a favor de um sistema que, segundo seu entendimento, conseguiria edificar um processo alternativo de geração de trabalho em que o ponto norteador seria a distribuição equitativa da riqueza.

Alonso Rocha, em seu discurso na Academia Paraense de Letras, por ocasião do centenário de nascimento de Bruno de Menezes em 1993, evidencia trechos de vários trabalhos publicados nos jornais, documentando o pensamento de Menezes a favor da união da classe trabalhadora em benefício ao trabalho organizado e humanizado.

Trabalhadores, homens de mãos calosas, componentes do proveléo e da pleble – a única arma para as vossas reivindicações é o sindicalismo’. E, novo profeta, pregava a união das classes obreiras: A coesão, uma é indispensável nos espíritos das classes trabalhadores. É a melhor arma de combate contra as convenções sociais, as especulações burguesas, a ganância patronal’(...)

(...) Necessário se torna que o homem trabalhador erga espécie, humanize o seu ser, levante o irmão que cai, torne-se invencível pela unidade da classe’(...)

(...) A questão é estudar o problema que temos em nossa frente. Abdicamos os pequenos agrupamentos em favor da reunião forte e unida dos sindicatos, que é fazermos verdadeiras assembléias associativas’(...)

Por que não oito horas? (ROCHA, 2006, p. 10)

¹⁸ Proprietário da gráfica e Livraria em que Bruno de Menezes trabalhou.

¹⁹ Nasceu em Valência, 1867 e faleceu em Menton, 1928 Romancista espanhol. Licenciado em Direito, inicia a sua carreira literária escrevendo em catalão, mas depois passa a escrever em castelhano. Tem alguma actividade política, aderindo ao republicanismo federalista. Desenvolve uma intensa actividade como jornalista e orador, destacando-se na sua juventude como agitador democrático e anticlerical. (http://www.vidaslusofonas.pt/vicente_blasco_ibanez.htm-acesso em 03.09.2016)

Bento Bruno assumiu o sindicalismo e o cooperativismo como condição de vida, e, como resistência a um sistema, que, segundo seu olhar, era desigual e para tencionar e provocar reflexão das classes operárias, envolveu a família, investiu tempo, trabalho e poesia.

Seu trabalho nas oficinas gráficas foram pontes para conhecer literaturas do universo socialista/comunista e anarquistas de Liv Tolstoi (1828-1910), Maksim Gorki (1860-1904), Karl Max (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895).

Foi atuando como professor que Bruno de Menezes abandonou a profissão nas gráficas e iniciou sua vida na militância sindicalista na Escola Francisco Ferrer, estabelecimento de ensino, fundado pela Federação das Classes Trabalhadoras no Pará.

Nesse sentido foram inúmeras as atividades reivindicando o equilíbrio econômico e social, através de artigos em diversos periódicos como: *O Semeador*, *O Correio de Belém*, *O Combate*, *Jornal Pequeno*, *Voz do Trabalhador* e *Jornal do Povo*, realizava, também, conferências nos sindicatos sobre temas de educação e politização operária.

O soneto *O Operário*, publicado em 1913, pelo jornal *O Martelo*, marca a estreia do poeta na vida literária concretizando seu pensamento visionário de cooperativista. Menezes acreditava que o “sistema cooperativista, cujos ‘princípios da fraternidade, defesa social e econômica, sem predomínio de elites, nem de raças, condizia com sua crença de que a família humana há de ter o seu outro Éden” (ROCHA, 2006, p. 46).

Fatigado levanta-se o operário
Por haver trabalhado o dia inteiro;
E mesmo assim dirige-se ao calvário
Do seu agro labor – o grande obreiro...

E se acaso não chega por primeiro,
Antecedendo da oficina o horário,
Se quiser para o almoço ter dinheiro
Tem de escutar de doestos um rosário...

Mas, sendo artista que sua arte preza,
Estanca no portal, dali não passa,
Os seus minutos e patrão despreza.

E, de orgulho cheio, eleva o seu olhar,
Mostrando ter passado a nuvem baça
Que lhe estava a razão sempre a ocultar! (MENEZES, 1993, p. 453)

Nos versos de *O Operário*, o engajamento à causa da justiça social é priorizado num misto de lamento e resistência, o poema é um retrato de sua sensibilidade diante do que lhe parecia injusto, com isso conscientizava seu círculo para aderir ao sindicalismo. Com esse pensamento surgiu a *Associação dos Estreantes*, denominação que depois recebeu o nome de *Associação dos Novos*. Nesta associação o poeta agregava principalmente gráficos, estudantes e assalariados, todos com grande inclinação e entusiasmo para a literatura, a música e a pintura. Esses intelectuais representavam a novíssima geração – Bruno de Menezes, Rocha Júnior, Ernani Vieira, De Campos Ribeiro, Paulo de Oliveira, Mário Platinha, Farias Gomes,

Clóvis de Gusmão, Wladimir Emanuel, Wenceslau Costa, Sandoval Lage, Lindolfo Mesquita, Jacques Flores, Gabriel Lage e tantos outros ali tiveram os seus dias de idealismo, sob o incentivo da imprensa.

A produção cultural de Bruno de Menezes está inteiramente imbricada com sua experiência política, inclusive com sua formação religiosa a exemplo do poema *O Operário* (1913), quando relaciona crítica social e valores do catolicismo, como fundamento do seu humanismo, isto é uma articulação de consciência de classe e valores religiosos. A alma inquieta do cooperativista é traduzida pelas palavras do literato Bruno de Menezes. Além de ser um marco em sua vida literária, a obra revela a idade latente do poeta que completava 20 anos. Comprometido com a humanização das leis trabalhistas e com a edificação espiritual do homem, visa a partilha de valores.

Em sua investida como professor de cooperativismo palestrava em diferentes sindicatos e associações, clubes beneficentes de trabalhadores. O discurso realizado em 1920, na sede da União dos Operários Sapateiros, cujo tema central versava sobre a repressão política, a violência policial, as perseguições enfrentadas pelo movimento operário no Brasil e no Pará, indicava sua verve de resistência.

Neste sentido o desenvolvimento da tecitura poética da obra de Bruno de Menezes, está sedimentado nessa fase inicial anarquista de intensa atividade política, social.

Neste campo pensa-se na interpretação de Stuart Hall sobre identidades, para esclarecer e sedimentar a participação de Bruno de Menezes, no circuito em que viveu. Hall (2009, p.232) afirma que a identidade é resultado da experiência do homem no chão cultural, vivenciada na historicidade do cotidiano, dos ideais e representações construídas em campos sociais complexos.

Essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Foi na resistência ao sistema capitalista que Bruno de Menezes consolidou as instâncias das cooperativas e promoveu as redes de sindicatos para a organização dos trabalhadores. Líder dos desfavorecidos, seu pensamento era resultado do anseio grupal e seu engajamento na teia social era visceral. A postura do poeta nos diálogos com seus pares ou mesmo dialogando com os diversos sujeitos sociais, sua posição era por vezes de negociação de identidades o que possibilitou seu transito nas mais distintas divisões e limites de identidades convencionais.

Em seu arcabouço literário Bruno de Menezes, dialogou com agentes, que, à margem social, reproduziam costumes e tradições simbólicas ancestrais passadas de geração a geração, ao mesmo tempo em que se atualizam diante da modernidade. Assim vejo no engajamento social do poeta e em seu pensamento anarquista, quer nos momentos que esteve à frente das lutas de classes ou diante da resistência a ideologias dominantes, um porta-voz de grupos em mediações.

Nesse sentido, o conjunto da obra de Bruno de Menezes e os meios de produção em *Batuque* apresentam olhares perspectivos sobre tempo, lugar, política, identidades e religiosidade, associados à sua experiência cotidiana. Esses fatos proporcionaram a elaboração de seu pensamento intelectual e social o que resultou em um processo integrado com as questões comunitárias; falas que provocaram a associação, a vinculação entre os indivíduos, conscientes de sua condição sociopolítica, literária e cultural, e que, inspirados nas lutas passadas puderam intervir no cenário presente.

Essa influência o motivou a produzir uma literatura engajada, preocupada com as questões sociais e religiosas de seu tempo. O que fica latente é que a experiência de vida desde a infância do poeta, nas relações de trocas, reelaboração, tradução e no trânsito com diversos agentes sociais, foram a forças motrizes de sua produção, pois não só em *Batuque* (1931), também em seus ensaios antropológicos e folclóricos – *Boi Bumbá* (1958) e *São Benedito da Praia* (1959) – e em sua ficção narrativa – *Maria Dagmar* (1950) e *Candunga* (1954), sua vivência sedimentou a construção de suas identidades.

Bruno de Menezes foi um intelectual com uma pluralidade de enfoque, absorveu informações em seu círculo no bairro do Jurunas de sua infância, nas igrejas e festas religiosas, com os capoeiras nos folguedos de Boi Bumbá, no Ver-o-Peso participando e pesquisando a festa de São Benedito ou mesmo em sua inclinação anarquista. Esse conhecimento adquirido e toda sua cosmovisão foram utilizados na composição de seu repertório literário. Neste sentido, o poeta possui uma produção literária ao longo de sua trajetória de vida.

Poesia – Crucifixo (1920), Bailado Lunar (1924), poesia (1931), Batuque (1931), Lua Sonâmbula (1953), Poema para Fortaleza (1957) E Onze Sonetos (poema que recebeu o Prêmio Cidade de São Jorge dos Ilhéus – Bahia -1960).

Folclore – Boi Bumbá – Autor Popular (1958) e São Benedito da Praia – Folclore do Ver-o-peso (1959).

Estudo Literário – À margem do Cuia Pitinga (1937)

Ficção: Maria Dagmar (Novela – 1950) e Candunga (romance – Prêmio Estado do Pará).

Bruno de Menezes possui dezenas de poesias e numerosos trabalhos sobre o folclore paraense, publicados em jornais e revistas. Assim, espraiou em suas obras, registros poéticos e documentos sobre o folclore.

Bruno de Menezes experimentava o que de comum existe no homem, por isso, visitava os terreiros de bumbás, participava de quadrilhas juninas, escrevia peças para esta quadra, vivenciando assim o que ele mesmo chamava de *Ciência do Povo*.

No conjunto de sua obra, diversas peças para o teatro foram escritas por ele, essas produções só se têm informações relatadas pela família, entre elas: *Retumbão de Genoveva* (1945), *Flor das Águas* (1946), *Ilha dos amores* (1947), *Na casa de Nha Maroca* (1947), *Promessa de Natal* (1953) e *Paixão de Mara* (sem informações sobre data de publicação).

Bruno de Menezes possuía um olhar especial aos que viviam desassistidos e injustiçados. Durante sua vida foi bandeira de contestação e anarquismo. No excerto do livro *Batuque* na poesia *Gente da estiva*, Bruno de Menezes evidencia o cotidiano do negro trabalhador da estiva, que após a abolição, sem opção, teve que buscar em subemprego à manutenção da família.

No caís o serviço na sua bruteza
É ver como em faina
Qualquer formigueiro
Com a gente da estiva empurrando carrinho (MENEZES, 1966, p. 59).

O negro estereotipado socialmente tem sua vida deformada pelo processo escravista. Aos olhos do colonizador esse sujeito social era visto como mercadoria. O poeta torna-se porta voz dos trabalhadores mostrando as condições impróprias de labuta desses operários, silenciados por sua condição e pela inexistência de ascensão social.

E a gente da estiva
Ao voltar a casa,
Faminta esfalfada
Nem come daquilo
Que lhe andou nas mãos
Calejadas e humildes (MENEZES, 1966, p. 61).

Bruno de Menezes realça a atividade diária dos trabalhadores na estiva. No excerto, o poeta descreve a rudeza do trabalho braçal e a ambientação de seu local de atividade.

Fazendo lingadas
De sacos e fardos
Trazendo caixotes barricas pranchões
Que o braço de ferro
Dos altos guindastes
Arreia de cima aos fundos porões (MENEZES, 1966, p. 59)

Além da condição de pobreza dispensada ao negro, Bruno de Menezes percebe o estado de invisibilidade desse agente social. A atividade laboral no caís é finalizada com o abastecimento do navio, que pode seguir seu destino. Bruno de Menezes reconstrói o estado serviçal do término da tarefa e o início de outra. Utiliza a crítica social para mostrar uma intensa jornada a que era submetido e faz uma relação do trabalho forçado como outra escravidão.

Repleta o navio em seu bojo de carga.
E vozes de adeus
Sorrisos felizes
Lembranças e beijos afagos e abraços.
A campa retine
A voz da sirene previne a partida.
(...) como se fizesse trabalho forçado
Recolhe o carrinho
Pra outras lingadas
Sem ter o direito até de fumar (MENEZES, 1966, p. 61).

Destaca-se a impossibilidade de ascensão social do negro após a abolição da escravidão, restando a esses agentes sociais trabalhos rudes, de natureza brutal e de função humilde.

Bento Bruno de Menezes Costa era conhecedor da trajetória, da alma, do martírio do negro em deixar sua terra natal para servir como escravo. Neste trecho faz uma relação do negro escravizado, com a situação degradante que esse sujeito ainda se encontra. Nesse sentido, compreende que as recordações do tempo pretérito ajudam a enfrentar e levar um novo sentido às memórias, como no excerto abaixo extraído do poema *Cachaça*.

Surrado vendido mas tendo na alma seu santo orixá.
Sem nunca esqueceres a selva do Congo,
Os verdes coqueiros os teus bananais... (MENEZES, 1966, p. 43).

A memória de Bruno de Menezes demonstra o modo como o escravo africano posto em diáspora forçada através do atlântico aqui representado pelo grupo de negros africanos, que, apresentado dentro desse contexto histórico e social, destaca os traumas advindos do êxodo forçado e sua relação com a memória cultural e ficcional.

O poeta apresenta em alguns trechos, uma atmosfera rica de saudades e lembranças. É possível perceber a nostalgia do autor em recordações próprias, um sentimento de busca ao passado cheio de encantamento. *Ah! São João dos meus quinze anos da jaqueira, / Quando fui chefe de maloca e as mulatas me viciavam* (MENEZES, 1966, p. 39).

Esse ambiente de lembranças e memórias pode ser definido como forma de reconstituição de um processo histórico, por destacar a presença e a participação de seus ancestrais na constituição do povo brasileiro. No excerto do poema *Pai João*, fica latente esse posicionamento.

Pai João sonolento e bambo na pachorra da idade
Cisma no tempo de ontem
De olhos vendo o passado recorda o veterano
A vida brasileira que ele viu e gozou e viveu! (MENEZES, 1966, p. 17)

A escravidão foi o referencial para a tecitura de *Batuque*. “Mãe Maria contou que o pai dele era escravo” (MENEZES, 1966, p. 17). Os segredos da saudade, apresentados em *Batuque*, remetem a alma do autor e de sua sensibilidade ao detalhar os mais profundos anseios de sua ancestralidade, desde a escravidão, passando pela não aceitação de sua nova condição. Bruno de Menezes usa seu espírito nostálgico para falar de sua gênese negra, fato que estabeleceu um elo entre sua vida e sua obra. Assim legitima as mazelas vivenciadas que colocou o negro em um ambiente estranho, oponente que descaracterizou seu meio comunitário e familiar.

A visão absorvida no cotidiano condicionava os influxos de sua obra. Para finalizar reitera-se que pelo seu caráter inovador na região Amazônica a obra exige maior atenção pelos que estudam a negritude na literatura.

Conclusão

Trazer ao debate temas tão caros à sociedade mundial e local e discutir as questões de identidades com ferramentas modernas capazes de provocar uma leitura mais atenta para dar conta dos novos pensamentos sobre cultura popular e a partir dessa reflexão pensar em pluralidade em constantes movimentos de resistências como os percebidos nos poemas apresentados em *Batuque*, foi sem dúvida o que moveu a construção dessa narrativa.

Esse imbricamento de elementos afros levou-nos a perceber a dinâmica das identidades colocadas em trânsitos e diálogos na formação de outras identidades. Operar com os Estudos Culturais para entender as práticas sociais do poeta mostrou-nos que a obra literária ultrapassa o próprio Estudo Literário, esse fato permitiu-nos ver o quanto Bruno de Menezes viveu seu presente, percebendo as vozes de seus pares e com o olhar atento ao futuro.

As entrevistas realizadas foram carregadas de sentimentos, lembranças e percepções familiares que, no seu desenvolvimento, trouxeram à tona marcas de um momento histórico vivido não só pela família, porém por um circuito de movimentos e trânsitos que constituíram a história literária, social, política e cultural de Belém. Por isso a utilização da História Oral foi importante para perceber meandros da vida de Bruno de Menezes que a obra *Batuque* não dava conta.

Em sua inquietude tornou-se inesgotável fonte de conhecimento, saberes locais e um profundo entendimento da sua ancestralidade e a partir desse aspecto produziu uma arte voltada para a sua gente. Em *Batuque* Bruno de Menezes não só falou de sua gente, falou de seu pertencimento, de sua gênese, de sua história e com isso pode transbordar de legitimidade e autoridade.

Na tecitura da obra estudada o poeta escreveu a historiografia da alma negra, quer quando fala do tráfico, da saudade, do transe, da musicalidade, da sensualidade, da relação de poder e das festas.

Evidenciou-se a alma do autor de *Batuque*, e o que a percepção pode filtrar do seu espírito solidário, de sua ânsia em prol dos injustiçados, sua vivência com o proletariado paraense e seu senso de justiça. Traços de sua personalidade que canalizam e convergem para sua obra. Um idealista que na inquietude de sua alma mostrou sem preconceito a herança cultural de seus pares e o legado de conhecimentos nas diversas áreas. Um visionário que nas entrelinhas percebia o significado de ser negro. E por sua percepção, sentimentos como o amor, a liberdade e o respeito à dignidade humana, serviram de condutores em sua obra e em uma tecitura poética que só a sensibilidade do artista pode captar.

Ao analisarmos a trajetória do poeta, percebeu-se a latente disposição em construir uma literatura que ultrapassasse os limites da região sem perder suas características. *Batuque* tem uma importância histórica e literária na poesia brasileira, sobretudo na poesia Amazônica. O poema atravessa a cidade como um igarapé de maré cheia. Assim, é outorga a Bruno de Menezes a legitimação de uma obra que é sedimentada pela trajetória construída ao longo dos seus 70 anos de vida.

O resultado indica que a análise da escrita literária de Bruno de Menezes, com atenção especial ao conjunto de poemas contidos no livro *Batuque*, quando contextualizada em sua historicidade e na relação criador e criação, torna-se importante instrumento de estudo sobre memória, identidades, religiosidades e saberes africanos na Amazônia.

Referência Bibliografia

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP 1992.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações*. Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MENEZES, Bruno. *Batuque*. Edição especial. Belém: Editora Falangola, 1966.

ORTIZ, Renato. *Do Sincretismo à Síntese*. In: _____ *A Consciência Fragmentada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 91-108, 1980.

ROCHA, Alonso. *Bruno de Menezes: Traços biográficos*. In: _____ et. al. *Bruno de Menezes ou a sutileza da transição: ensaios*. Belém: Cejup/UFGPA, 1994

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: Riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)* Belém. Paka-Tatu, 2000.

_____. *Memórias do Velho Intendente (1869-1973)*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

Depoimentos Orais

MENEZES, Ir. Marília. *Ir. Marília Menezes: entrevista* [fev. 2011]. Entrevistador: Marcos Valério Lima Reis. Belém, 2011. Fita DV-CAM (120 minutos).

MENEZES, José Haroldo. *José Haroldo Menezes: entrevista* [fev. 2011]. Entrevistador: Marcos Valério Lima Reis. Belém, 2011. Fita DV-CAM (70 minutos).

Documentos Escritos

MENEZES, Bruno. O operário. *O Martelo*. Belém, 1 de maio de 1913.

Lo extralegal como solicitud en *Caín* de José Saramago. La crítica a los excesos en la consecución de poder.

Guadalupe Álvarez
guadalupealv@hotmail.com
Universidad Católica de Córdoba,
Facultad de Filosofía y Humanidades.
Córdoba, Argentina

Resumen

Si bien muchas obras de la literatura actual contienen una crítica a Occidente, *Caín* de José Saramago reúne dos puntos clave, bases de lo que hoy es el pensamiento occidental: capitalismo y religión, motivos centrales de su elección. En el siguiente trabajo se realiza un análisis a través del cual se pretende efectuar algunas aproximaciones al modo en el que este autor presenta al Dios de la tradición judeo-cristiana como representante del Estado capitalista cuyo único objetivo es la obtención y el ejercicio del poder político y económico. Para llevar adelante esta tarea se recuperan aportes conceptuales de Michel Foucault (2012), quien entiende que un Estado capitalista siempre tiende a ser totalitario y para esto no duda en recurrir a lo extralegal que hace aparecer como solicitud, y no como arbitrariedad o exceso de poder. Asimismo, se retoma el análisis de Terry Eagleton (2008) sobre el terrorista de estado, quien cumple un papel necesario para el mantenimiento del poder capitalista, como así también de resistencia ante el avance de aquel, rol que en la novela desarrolla el personaje de Caín. Respecto del enfoque metodológico, se opta por la mirada propuesta por la socio-crítica de Marc Angenot. Desde este marco, se retoman pasajes significativos de la obra de Saramago, atendiendo a la finalidad del escrito y al objeto que se propone estudiar. Dichos fragmentos se ponen en diálogo/tensión con los aportes teóricos que ofrecen los autores mencionados; y en el proceso de análisis dan lugar a interrogantes que constituyen a la profundización de la interpretación. De este modo, se efectúa a un abordaje que permite explicitar cómo Saramago realiza un “acto de desfamiliarización absoluto” proponiendo que se desnaturalicen los preceptos religiosos, políticos y económicos dominantes para que sean mirados de forma crítica.

Palabras clave: Estado – Poder – Desfamiliarización - Saramago

Introducción

Foucault entiende a Occidente como “esa pequeña porción del mundo cuyo extraño y violento destino fue imponer finalmente sus maneras de ver, pensar, decir y hacer al mundo entero.” (Foucault, pp.31). Una forma de intentar entender al Occidente de hoy es pensando su origen. Occidente es esa cultura que tiene como idea principal que sus habitantes logren el progreso económico, idea que comienza con Calvino cuando en su interpretación de la Biblia concluye que el avance económico personal conduce a la salvación. Se puede decir, entonces, que capitalismo y religión están íntimamente unidos, quizás por eso, José Saramago, que como se sabe tenía un pensamiento comunista y se declaraba ateo, centró su obra a la crítica de estas dos cuestiones integrándolas.

Un Estado capitalista tiene vocación de “ser totalitario, es decir, tener en definitiva un control exhaustivo de todo (). Es la superposición de todos los aparatos de control en una sola pirámide, y el monolitismo de las ideologías, los discursos y los comportamientos.” (Foucault, pp.51). Imponer, mediante la coacción si es necesario, es el trabajo del Estado capitalista y lo hace avalado por un “pacto de seguridad” que garantiza al pueblo la eliminación de todo peligro, daño o incertidumbre. Esta imposición de pensamiento lo hace mediante las leyes que deben ser cumplidas. El disidente, aquel que no las comparte o es crítico de ellas, debe ser eliminado porque, principalmente, pone en peligro el poder del Estado. Pero este poder no se mide por la norma, sino más bien por las coacciones extrajurídicas que son impuestas y atraviesan el cuerpo social.

Todo lo mencionado anteriormente será aplicado en la obra *Caín* de José Saramago donde el Estado con anhelo de poder político y económico es mostrado en su origen religioso, desde la tradición judeocristiana. Dios representa aquí al Estado que impone su voluntad arbitraria con el fin de conseguir ese poder totalitario, poder ejercido de una clase social a otra principalmente mediante la vigilancia del cumplimiento o no de lo legal, pero que no duda en ejercer lo extralegal como forma de garantizar el pacto de seguridad. Así, cuando la ley no es adecuada lo extralegal aparece como solicitud (y no como arbitrariedad o exceso de poder).

La ley de Dios

Caín comienza mostrando a Dios desde su imperfección como creador de todo, del hombre y de las leyes que lo regirán. A partir del Génesis de la Biblia, muestra la creación de Adán y Eva y cómo estos desobedecen la primera (y hasta el momento única) de sus leyes. Ellos comerán del árbol del conocimiento del bien y el mal y serán castigados. Pero ¿cuál es el objetivo de crear algo prohibido? La respuesta será normalizar como instrumento de poder. Estableciendo normas, leyes, el ser superior se asegura obediencia y sus súbditos se convierten en funcionales por el temor que suscita el no obedecer. Con el árbol del bien y el mal “el hombre se ha hecho semejante a un dios, () no faltaría más dos dioses en el universo” (*Caín*, pp.21). La desobediencia, además, hace que peligre el poder de Dios por eso debe protegerse con prohibiciones que además pondrán a prueba la obediencia de sus súbditos. Abraham es quien se somete a la voluntad de Dios mediante la obediencia debida a un poder jerárquico. Él debe matar a su hijo y sin crítica pone manos a la obra. Terry Eagleton dice “a juicio de San Agustín, aquellos que, como los fariseos son virtuosos porque la ley lo exige no son en realidad libres.” (Eagleton, pp.48). El narrador de esta obra opina que “lo lógico, lo natural, lo simplemente humano hubiera sido que abraham mandara al señor a la mierda, pero no fue así.” (*Caín*, pp.88). No termina el acto porque es evitado e informado que sólo era una prueba de su obediencia pero también es una prueba de lo sublime de la ley. “Lo sublime es cualquier fuerza que resulte peligrosa, demoledora, deslumbrante, traumática, excesiva, excitante, empequeñecedora, asombrosa, incontenible, abrumadora, ilimitada, oscura, apasionante y ennoblecedora.” (Eagleton, pp.59). La ley combina terror por el castigo si no se cumple, y amabilidad hacia el que obedece. El que acepta la ley debe sentirse insignificante ante ella, mientras que las consecuencias por el incumplimiento la potencia.

Foucault señala que el Estado, Dios en *Caín*, “está obligado a intervenir en todos los casos en que un acontecimiento singular, excepcional, perfora la trama de la vida cotidiana.”

(Foucault, pp.50). Mientras la obediencia debida se mantenga no hay riesgo, pero si se rompe la ley, pone en riesgo el poder absoluto. Aunque mantenerlo implica demostrarlo constantemente, por eso son necesarios los enemigos para que confieran verosimilitud a ese poder. Estos enemigos son eliminados en consecuencia, como es mostrado a lo largo de la obra de Saramago:

“Entonces caín le contó a lilita el caso () de una gran torre con la que los hombres querían llegar al cielo que el señor derribó de un soplo, luego el de una ciudad en la que los hombres preferían acostarse con otros hombres y el castigo de fuego y azufre que el señor hizo caer sobre ellos, sin salvar los niños, que todavía no sabían qué iban a querer en el futuro, a continuación el de una enorme reunión de personas en la falda de una montaña a la que llamaron siná y la fabricación de un becerro de oro que adoraron, a causa de lo cual murieron muchos, el de la ciudad de madián, que se atrevió a matar a treinta y seis soldados de un ejército denominado israelita y cuya población fue por ello exterminada hasta el último niño, el de otra ciudad llamada jericó, cuyas murallas se derrumbaron con el sonido de las trompetas hechas de cuernos de carnero y después fue destruido todo lo que había dentro, incluidos, además de los hombres y las mujeres, jóvenes y viejos, los bueyes, las ovejas y los burros.” (*Caín*, pp.141)

La libertad absoluta de Dios implica el establecimiento de prohibiciones que por un lado protejan la sociedad y por el otro habiliten los ataques contra quienes la ponen en peligro. Así, el poder es absoluto: “Se doblé ante mi autoridad, reconoció que mi poder es absoluto, ilimitado, que no tengo que dar cuentas a nadie (), estoy dotado de una conciencia tan flexible que siempre está de acuerdo con lo que quiero hacer” (*Caín*, pp.164). El poder implica cierto libertinaje permitido o justificado por el pacto entre el poseedor de poder y sus súbditos. Desde el punto de vista de la tradición judeocristiana que considera esta obra, este pacto es el del Arca de la Alianza, cofre sagrado que era signo visible de la presencia y protección de Dios y que contenía las tablas de la ley. Por ejemplo cuando Acán, un hombre del ejército de Josué, se queda con posesiones que debían ser destruidas, es castigado por orden de Dios al haber roto la Alianza. Pero aquí lo que se quiere demostrar principalmente es cómo el mismo que impone la ley es quien primero la quiebra.

Los pecados de Dios

Las tablas de la Alianza entre Dios y el pueblo israelita contenían los diez mandamientos, leyes que las personas debían cumplir si querían seguir perteneciendo al pueblo de Dios y mantener la protección que él les ofrecía.

El *Catecismo de la Iglesia Católica* explica sobre el primer mandamiento, “Amarás al Señor tu Dios, y le servirás”, que “quien dice Dios, dice un ser constante, inmutable, siempre el mismo, fiel, perfectamente justo () Él es todopoderoso, clemente, infinitamente inclinado a hacer el bien” (CIC, párr. 2086). Caín en su paso por los distintos presentes concluye que lo que guía a Dios en sus actos es “pura y simple maldad (), No puede ser bueno un dios que le da a un padre la orden de que mate y queme a su propio hijo simplemente para poner a prueba su fe” (*Caín*, pp.142). Luego, con respecto a la apuesta entre Dios y Satán dice Caín que “dios debería ser transparente y límpido como cristal en lugar de este continuo pavor, de este

continuo miedo, en fin dios no nos ama” (*Caín*, pp.148). Caín critica a Dios porque pide amor cuando él no lo demuestra, cuando castiga sin causa, caso de Abraham y Job, siendo que sus súbditos sí profesan fe absoluta hacia él. De hecho lo que muestra en realidad es soberbia. Este pecado capital consiste en una estima de sí mismo, o amor propio indebido. Dios pone a prueba a sus seguidores porque, dice a Caín, que él es “el dueño y soberano de todas las cosas” (*Caín*, pp.39) y sus designios siempre son inescrutables, es decir, guiado por su capricho. Caín cuestiona cómo rompe las leyes sólo para demostrar su poder, le reclama su falta de misericordia y humildad, su desprecio ante quienes creen en él y a los que, al contrario, pone a prueba constantemente.

Este mandamiento, condena la idolatría de los bienes materiales (CIC, párr. 2113). Dios, por su parte, de las diversas masacres y destrucciones obtiene un botín y las guerras en su nombre terminan siendo un buen negocio. La avaricia es otra de las características de este señor todopoderoso, actitud prohibida también por el séptimo y décimo mandamiento: “Los soldados de Josué prendieron fuego a la ciudad y quemaron todo lo que había en ella, con excepción de la plata, el oro, el bronce, el hierro, que como de costumbre, pasaron a engrosar el tesoro del señor.” (*Caín*, pp.123).

Una forma de cumplir con el primer mandamiento es el sacrificio, pero la soberbia le impide aceptar la ofrenda de Caín, recordemos la contratapa de esta obra: “Qué diablos de dios es este que, para enaltecer a Abel, desprecia a Caín.” Al hacer esto, incumple también con el tercer mandamiento, “Santificarás las fiestas”, día de sacrificio y fraternidad, y al no aceptar la ofrenda reiterada de Caín llevó a la pelea de los hermanos y a la muerte de uno de ellos, lo que lo hace culpable.

El segundo mandamiento, “No tomarás el nombre de Dios en vano”, entre otros puntos implica las promesas, compromisos que deben ser cumplidos. Dios hizo un pacto con el pueblo israelita pero no lo cumple. “El señor no oye, el señor es sordo, por todas partes se alzan súplicas (), y el señor les da la espalda, comenzó haciendo una alianza con los hebreos y ahora hace un pacto con el diablo” (*Caín*, pp.149). Dios es avaro, no les da a los pobres y necesitados lo que él mismo les prometió. Así, incumple también con el octavo mandamiento, “No dirás falso testimonio ni mentirás”. El Catecismo dice que “las ofensas a la verdad () socavan las bases de la Alianza” (CIC, párr. 2464). Dios miente en sus promesas, pero también lo hace cuando justifica sus robos y muertes, como también cuando proclama su amor a los hombres.

El cuarto mandamiento, “Honrarás a tu padre y a tu madre”, obliga a los padres con los hijos, a los súbditos con los superiores y viceversa. Ya se han visto sobrados ejemplos del incumplimiento de Dios para con sus súbditos, por eso se focalizará la atención en cómo Dios pasa por alto, según su conveniencia, ciertos actos de los que le son fieles. Aparece el caso de Lot y sus hijas, que lo emborrachan y abusan de él. ¿Castigo? “Que el señor haya admitido el incesto como algo cotidiano y no merecedor de castigo (), no es nada que deba sorprendernos [ya que lo] importante era la propagación de la especie () ya fuese por imposición del cielo () o, como se dirá más tarde, por hacer el bien sin mirar a quién” (*Caín*, pp.115). También pasa por alto el sexto mandamiento, “No cometerás actos impuros”, es el caso de las hijas de Lot, como tampoco juzga a Abraham por tener un hijo fuera de su matrimonio violando el noveno mandamiento “No desearás la mujer o varón que no te pertenece”.

“No matarás” es el quinto mandamiento que indica el límite que nunca debe ser transgredido por nadie, dado el carácter inviolable del derecho a la vida, y el problema surge a la hora de considerar la vida de los demás frente a los propios intereses. Así, Dios prefiere incentivar a la guerra que se hace en su nombre para expandir su poder y eliminar los disidentes: Babel, Sodoma y Gomorra, Jericó, Gabaón y otras ciudades donde Caín prefiere no estar, horrorizado por tanta muerte. “Salvo los inevitables y ya monótonos muertos y heridos, quitando las habituales destrucciones y los consabidos incendios, la historia es bonita, demostrativa del poder de un dios para el que, por lo visto, nada era imposible. Mentira todo.” (*Caín*, pp.130)

Caín, partícipe necesario

¿Cuál es la finalidad de Caín al ir y venir por los distintos presentes? Para T. Eagleton “no puede haber poder absoluto sin un mundo sobre el que ejercerlo, pero tampoco puede haberlo sin mundo. Sin resistencia, el poder deja de hacerse presente ante sí mismo y sufre un desmoronamiento interno; con resistencia, ya no puede seguir soñando con su propia perfección” (Eagleton, pp.24). El deseoso de poder tiene la necesidad de estar constantemente al límite, entre la victoria y la derrota, para no perder el placer de la satisfacción. Necesita constantemente obstáculos que evidencien su existencia. Caín vive (y Dios sí cumple su promesa de no matarlo) porque necesita un testigo de su supremacía. El resto de la gente ya lo obedece, o será aniquilado de lo contrario, pero Caín es aquel que servirá para reafirmar su poderío absoluto, por eso vive cuando decide destruir todo menos la familia de Noé. El problema es que Caín ha visto la arbitrariedad de la ley de Dios y decide cuál será su papel. “Caín dirime su rabia contra el señor (), y estas sus víctimas de ahora sólo son, como Abel lo fue en el pasado, otras tantas tentativas de matar a Dios” (*Caín*, pp.186). Caín es el terrorista o huelguista de hambre que desenmascara la ironía del opresor. Al saber cuál es su debilidad y que él es necesario en la afirmación de su poder, comprende que es el único capaz de destruirlo, comprende el sentido de su peregrinar. Por eso, la violencia del terrorista es “un gesto desafiante ante este mundo de producción en serie” (Eagleton, 2008, pp.109). Él va a atentar contra Dios con la única herramienta que posee, la única “libertad” que le queda: Dios no puede dominar su voluntad. Sabe que el poder no se puede ejercer sobre la nada, porque la verdadera amenaza del poder es su propia libertad absoluta que es como el deseo que “al rechazar los objetos en nombre de todos los objetos, corre el riesgo de acabar quedándose sin nada. No obstante, si el deseo rechaza a todos los pretendientes, es también porque se pone nervioso ante la posibilidad de extinguirse.” (Eagleton, pp.100). Caín, como el huelguista de hambre, rechaza el alimento de Dios, que es ese monolitismo de ideologías, esas promesas que él mismo comprobó que eran falsas, y se pone ante Dios en igualdad de condiciones al matar a los últimos que podía dominar. Porque “no puede haber soberano válido sin una población que le ratifique en el cargo. El poder absoluto se echa a perder a sí mismo: en la cima de su supremacía, se revela impotente. En lo más íntimo de su ser hay una especie de no ser que sus antagonistas pueden usar para destruirlo.” (Eagleton, pp.132)

Conclusión

Caín es una obra que intenta mostrar cómo los Estados capitalistas desde sus inicios son en realidad, totalitarios y no democráticos. Su deseo de poder, político y económico, hace que se establezcan desde la normalización, desde la imposición de leyes que normalicen la sociedad al punto que las personas sigan ciegamente el pensamiento de las instituciones de poder. Estas, mediante un pacto de seguridad logran esa obediencia acrítica por parte de sus seguidores logrando un monolitismo de ideas que llevan al fundamentalismo por parte de estos ya que, quien no cumple la norma, quien no se adapta y obedece, se convierte en enemigo del Estado. En consecuencia, y en nombre de la protección prometida, la institución de poder se adjudica el derecho de coaccionar ante el enemigo rompiendo las leyes que ella misma promulgó. Así, posee libertad absoluta, pero que no sería tal sin opositores porque los necesita para demostrar su poder y lograr el temor en los obedientes. Saramago realiza un “acto de desfamiliarización absoluto”, pretende que se desnaturalicen los preceptos religiosos, políticos y económicos dominantes y así, que se miren de forma crítica. Dios, en *Caín*, es ese Estado con vocación totalitaria, tres veces representado por un viejo con dos ovejas atadas quien le dice a Caín que “No moriré mientras estas ovejas vivan, debo haber nacido para guardarlas, para impedir que se coman la cuerda que las ata” (*Caín*, pp.137). Caín, por su parte, es el terrorista que entiende cómo enfrentar a Dios.

Referencia Bibliográfica

Daros, W. R. (2005) *Protestantismo, capitalismo y sociedad moderna en la concepción de Max Weber*. Rosario. UCEL.

Eagleton, Terry (2008) *Terror santo*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Foucault, Michel (2012) “El poder, una bestia magnífica” en *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

_____ “Michel Foucault: la seguridad y el estado” en *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Catecismo de la Iglesia Católica en http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html. Recuperado el 09 de septiembre de 2016

O Lirismo de Gonçalves Dias representado pelo poema “Ainda Uma Vez – Adeus!”

Cristiane Regina Alves
alves1cristiane@gmail.com

Centro Universitário Moura Lacerda – Sede Ribeirão Preto / SP
Departamento de Letras
Ribeirão Preto / SP - Brasil

Resumo

Da chegada dos portugueses ao Brasil até meados do século XIX o Brasil vivia singulares circunstâncias de isolamento cultural, vivendo apenas do que Portugal produzia de conhecimento, mantendo-os assim, isolados de qualquer contato com países vizinhos e bloqueando qualquer possibilidade de ideias nacionalistas e libertárias. Com a Independência, nasce um novo Brasil: empenhado política e socialmente na autonomia da mãe-pátria e em busca de uma consciência livre com qualidade intelectual. Assim sendo, muito literatos surgiram nessa época para versarem sobre esse sentimento nativista, dentre os poetas, o mais ilustre deles certamente foi Antonio Gonçalves Dias, precursor do movimento literário Romântico, conduzindo, assim, o seu nome e o Brasil na história. Gonçalves Dias foi um autor completo, que passou pelo lírico, épico e dramático, mesclando o pensamento e o sentimento, o coração e o entendimento, a imaginação e a paixão, fundindo a vida com a natureza deslumbrante e as origens do ídolo indígena, assim sendo, Gonçalves Dias delineou um novo conceito para Poesia, além de uma literatura originalmente nacionalista, característica esta que passa a ser um símbolo brasileiro, e indianista, de cunho profundamente patriótico. Com base nas inferências citadas, a finalidade deste trabalho é apresentar uma análise do poema “Ainda uma vez – Adeus!”, identificando quais sentidos produzidos nesse poema destacam o movimento romântico brasileiro, sobretudo relacionado ao conjunto da obra do autor, levando em consideração a contextualização histórico-literária da obra. Para tanto, utilizaremos críticos como Candido (2000, p. 76), que preconiza a grandeza de Gonçalves Dias que, segundo ele, se dá “em parte pela capacidade de encontrar na poesia e veículo natural para a sensação de deslumbramento ante o Novo Mundo”. E mostra, também, pelos poemas líricos amorosos, tal como o aqui analisado, uma alusão ao desencontro amoroso por qual passou Gonçalves Dias em sua mocidade e que perdurou a vida toda. Essa obra apresenta várias características românticas, visto que o eu lírico fala de si, no plano individual e não mais coletivo, traz consigo o desejo de morte, a dor extrema e a presença da mulher inatingível.

Introdução

Pensando-se na compreensão do Romantismo brasileiro em toda sua complexidade histórica e amplitude dos movimentos literários subsequentes, é impossível não salientar todo o processo gestacional pelo qual o século XVIII e XIX passou, para que se possa, então, analisar e (re)pensar as obras da época.

Nas várias leituras e literaturas já realizadas ao longo dos séculos, é possível identificar algo de inspiração sociopolítica, ou seja, com a preocupação em apontar fatores histórico-sociais que permearam a época, o condicionamento imposto por esses fatores, bem como uma ênfase à situação colonial. Porém, é possível verificar também, um viés estilístico o qual busca enfatizar um estilo local, formado a partir do tempo e relacionado às condições

sociopolíticas locais e exteriores, baseados em agentes expressivos e inspiradores. Neste artigo busca-se a união e mescla de ambos os pensamentos, visando uma análise mais precisa e completa da obra citada.

Ao falarmos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil até meados do século XIX o país vivia singulares circunstâncias de isolamento cultural, vivendo apenas do que Portugal produzia de conhecimento, mantendo-os assim, isolados de qualquer contato com países vizinhos e bloqueando qualquer possibilidade de ideias nacionalistas e libertárias. A partir de 1808 até meados de 1821 o país viveu momentos de forte expressão cultural e literária, porém foi no período regencial (1831-1840) e II Reinado (1840-1889), que o Brasil viveu “anos sabidamente fecundos e dentro de pouco pacíficos, confiantes, e até eufóricos da construção da nova nacionalidade” (AMORA, 1977, p. 18).

Diante da vinda iminente de D. João VI para a colônia no ano de 1808, foi necessário o desenvolvimento de diversas áreas, tais como “imprensa, periódicos, escolas superiores, debate intelectual, grandes obras públicas, contato livre com o mundo” (CANDIDO, 2014, p. 239), e que marcaram o reinado de D. João VI e o início da autonomia brasileira.

Veremos, desse modo, como, de objeto descrito, o Brasil transforma-se, pouco a pouco, em sujeito de literatura. No processo de autodefinição que designamos como próprio da literatura brasileira, podemos individuar a todo momento linhas de força contrastantes: características da literatura matriz, a portuguesa, e características antitéticas, emplumadas de recusa daquela tradição. (STEGAGNO-PICCHIO, 2001, p. 30).

O monarca português trouxe a abertura dos portos que favoreceu o diálogo com culturas e nações amigas, reformas no ensino, criação de universidades, missões culturais, a criação da imprensa e da atividade editorial, biblioteca pública, museus entre outras. Com essas mudanças, a consciência de mundo abria-se a novas possibilidades, forma-se então uma elite cultural e política que nesse primeiro momento ainda é bastante imatura e precoce. Cria-se também um canal de comunicação com a Europa, indo além de Portugal, buscando influências, pensamentos e estímulos para atuarem pela primeira vez num campo que desta desabrochando, ou seja, que começa a encarar a realidade de si mesmos como povo, como pátria. Cria-se o gérmen do sentimento de nacionalidade, mas também da oposição a Portugal. Vale ressaltar que os ideais de libertação são próprios desse momento, porém trata-se de uma nação jovem, pueril e que só o tempo poderia proporcionar a devida maturação necessária para seu saudável crescimento.

Ao citar o ambiente literário do início do século XIX, o que vemos é um cenário acanhado e pobre, sem estimulação, subproduto da vida trazida pelos colonizadores: a religiosidade e o dia a dia das classes monopolizadoras do poder. Não se pode negar o prosaísmo dos poetas da época, nos quais se destaca cultura, esperteza, mau gosto e falta de sensibilidade. Na era colonial o intelecto era definido pelos padres e pensadores de formação clássica, porém, nessa era que desponta, o brasileiro ia além de Coimbra para buscar o conhecimento.

Por isso, no Brasil, a Independência foi o objetivo máximo do movimento *ilustrado* e a sua expressão principal; por isso, nesse momento, o intelectual

considerado como artista cede lugar ao intelectual considerado como pensador e mentor da sociedade, voltado para a aplicação prática das ideias. (CANDIDO, 2014, p. 249, grifo do autor).

Tem-se, ainda, um ambiente pueril e imaturo, porém fértil para as produções vindouras; uma vez que “a propensão lírica, na qual se costuma reconhecer o transplante para o novo clima cultural de uma atitude tipicamente lusitana, torna-se aqui incapacidade de despersonalização” (STEGAGNO-PICCHIO, 2004, p. 30-31). A autonomia chegou, contudo, as características lusitanas ainda permeiam as obras da época; até aquele momento o escritor brasileiro apenas copiava o que a metrópole ditava, agora, enfrentava dificuldades em pensar por si só, em improvisar, cunhar reflexões filosóficas, ideológicas e políticas. Para esses escritores “o objetivo era a criação do caráter nacional da literatura, em oposição à marca portuguesa, considerada de importação e de opressão nesse momento de luta pela autonomia” (COUTINHO, 1999, p. 21).

A realidade do movimento de autonomia se deu com a gama de escritores que galgaram essa jornada até o despontar da era romântica brasileira e continuaram a percorrer os caminhos e meandros da literatura no Brasil. Podendo citar poetas como Evaristo da Veiga com composições de exaltação patriótica, Padre Antônio Pereira de Sousa Caldas com sua consciência literária voltada para a bondade do homem primitivo, de Rousseau, visto pela obra ‘Ode ao homem selvagem’; Frei Francisco de S. Carlos e sua tradição camoniana, predominantemente tradicional e ligado ao estilo mitológico que ao mesmo tempo renega; José Bonifácio de Andrada e Silva possui um lirismo sensual, audaz, mas ao mesmo tempo apresenta um senso de sentimento da natureza, o culto a amizade e sentimento patriótico; e Domingos Borges de Barros que exalta a vida do campo, a amizade, porém com viés árcade exalta a natureza, a ideia de Deus e da pátria. São obras ainda imersas num universo clássico, árcade, porém com sentimentos e emoções românticas, marcando assim esse processo de transição do colonial para a autonomia. Dois nomes estrangeiros foram fundamentais no movimento de renovação de tomada de consciência crítica na literatura brasileira que nascia: Almeida Garrett, introdutor do Romantismo em Portugal e influência benéfica em nossa literatura; e Ferdinand Denis que escreveu sobre a natureza brasileira fazendo-a conhecida e fonte de inspiração para toda a Europa.

Romantismo e Gonçalves Dias

Como que confirmando o período reformador pelo qual o Brasil passava, os periódicos destacavam as preocupações políticas, a difusão cultural visando o progresso brasileiro, um patriotismo focado nos ideais nacionalistas e libertadores, além de nortear a formação do gosto literário, ainda de cunho moralista. Dentre todas as revistas da época, cito a Niterói Revista Brasiliense – órgão de difusão científica, literária e artística – e que foi uma das mais importantes, formada por Gonçalves de Magalhães, Porto-Alegre, Francisco Sales Torres-Homem e C. M. de Azeredo Coutinho. A revista, que teve seu primeiro número publicado em 1836, publicou ensaios, estudos e composições poéticas.

A publicação do livro *Suspiros Poéticos e Saudade* de Gonçalves de Magalhães, na Niterói Revista Brasiliense, inaugura a era romântica brasileira, porém é com a publicação dos *Primeiros Cantos* no ano de 1837 do poeta Gonçalves Dias, que marca definitivamente “o

nascimento da grande poesia do Romantismo no Brasil, numa categoria não alcançada, nem de longe, por Gonçalves de Magalhães ou Porto-Alegre” (BUENO, 2007). Eles não carregavam o real sentimento que o romantismo preconizava: A verdade é que tanto Magalhães como Porto-Alegre não eram românticos de natureza, nem tinham em si a autêntica imaginação e sensibilidade poéticas. Essas quem as possuiu e em grau eminente foi Gonçalves Dias. (BANDEIRA, 2011). Pode-se dizer que Gonçalves de Magalhães foi um poeta de grande valor em nossa história literária, seu esforço foi louvável de efetuar a reforma romântica e patriótica, sua obra o coloca como poeta de tradição, ou seja, dentro dos movimentos de transição de primeira fase romântica, momento de definição do Romantismo. Gonçalves de Magalhães foi o homem com senso de oportunidade, ideais reformadores, conservador, porém, tinha limitações e refreou seus arroubos românticos. O poeta não conseguiu romper com o clássico e acaba evocando imagens opacas, artificiais, tornando-se exaustivo e moralizante, levando o que poderia ser simples e verdadeiro para o ilusório e triste.

Nesse livro, *Primeiros Cantos*, está o poema que consagrou o poeta e marcou definitivamente seu nome na história da poesia brasileira. Um dos mais célebres poemas “A canção do exílio” traz todos os componentes românticos, além de sua simplicidade e sublimidade, sendo que, como bem diz Alexei Bueno (2007) “não há um só adjetivo, guardando toda ela, em si própria, seu caráter adjetivo”.

Porém coube ao poeta a formação de nossa literatura, a realização de um tema central e considerando esse tema

Note-se que o Indianismo de Gonçalves Dias, mais que o das *balatas* de Norberto, é parente do medievismo coimbrão, que praticou *in loco* e deve ter influenciado no seu propósito de *aplicar* à pátria o mesmo critério de pesquisa lírica e heroica do passado. *As sextilhas do frei Antão, O soldado espanhol, O trovador* (poemas medievistas) poderiam ser considerados pares simétricos d’*Os timbiras*, do *I-Juca Pirama*, da *Canção do Guerreiro*, pela redução do índio aos padrões da cavalaria. (CANDIDO, 2014, p. 403, grifos do autor).

Assim, mesmo com a publicação dos *Primeiros Cantos* ainda existiam aspectos e nuances clássicas advindas de uma comunicação com composições europeias, porém o seu medievismo aliado ao idealismo, o pitoresco e a construção de um herói brasileiro resultaram na concepção de uma lírica nacional, pátria e autônoma.

Trata-se de uma lírica rica, repleta de pontos bastante autorais. Sua métrica, rima, ritmo, imagística, linguagem, propõe uma liberdade de criação e, como o próprio autor apregoa “poesia como eu a compreendo, sem a poder definir, como eu a sinto sem a poder traduzir” (DIAS apud BANDEIRA, 1998).

Ainda Uma Vez – Adeus!

A obra gonçalvina é toda permeada por um ritmo e musicalidade notáveis; e, por meio destes, traduz o pensamento em imagens, e estas são entremeadas por mimeses, metáforas e comparações, conduzindo-nos a uma poderosa catarse.

Na obra “Ainda uma vez – Adeus” de Gonçalves Dias, o eu lírico promove um percurso de dor, arrependimento, saudade e perdão. É possível identificar nos versos os elementos sinestésicos do tormento vivido por esse eu lírico, que troca sua felicidade pela de sua amada e mesmo assim, a vê sofrer, se sente culpado, se arrepende, tarde demais.

O poeta nos brinda com uma descrição minuciosa da miséria e dor pelo que passa o eu lírico e sua amada, conforme dito por Humberto de Campos, este foi “o maior grito de alma, saído, até hoje de um coração, no Brasil”.

Na primeira oitava:

Enfim te vejo! - enfim posso,
Curvado a teus pés, dizer-te,
Que não cessei de querer-te,
Pesar de quanto sofri.
Muito penei! Cruas ânsias,
Dos teus olhos afastado,
Houveram-me acabrunhado
A não lembrar-me de ti!

O eu lírico narra o encontro com sua amada, sua mulher-anjo que não via há tempos e numa posição subserviente, roga-lhe o perdão. Mas, porque ele precisa desse perdão? Quais são os elementos que permeiam esses versos? A imagem evocada desse eu lírico em total miséria, clamando por um passado que não voltará. Os pontos de exclamação representam um brado, um clamor perante esse sentimento de finalização ou fechamento, baseado na saudade e tristeza, como no primeiro verso; de rever um alguém muito amado e assim, desabafar sua dor, cerne de uma vida solitária e dorida, como no quinto verso; na qual a lembrança de sua amada fica turvada pela renúncia e o arrependimento, acrescidos ao fato de o eu lírico não se perdoar, como no oitavo verso. As vírgulas dão o fôlego necessário para que o eu lírico explique e concatene seu discurso.

Na próxima oitava:

Dum mundo a outro impelido,
Derramei os meus lamentos
Nas surdas asas dos ventos,
Do mar na cressa cerviz!
Baldão, ludíbrico da sorte
Em terra estranha, entre gente,
Que alheios males não sente,
Nem se condói do infeliz!

O eu lírico maldiz a piedade alheia e exaspera-se com a solidão moral, exilado de seu país e de sua amada, geme amargurado. Os pontos de exclamação continuam mapeando um cenário de dor, no qual o eu lírico confessa seus anos de sofrimento, arrependimento e amor, como no quarto verso; mesclando com revolta contra aqueles misantropos que nunca se importaram com o outro, como no oitavo verso. As vírgulas ainda dão o fôlego, e mais, promovem um leque de adjetivos com o qual o eu lírico expõe seus anos de reclusão e exílio.

Na próxima oitava:

Louco, aflito, a saciar-me
D'agrar minha ferida,
Tomou-me tédio da vida,
Passos da morte senti;
Mas quase no passo extremo,
No último arcar da esperança,
Tu me vieste à lembrança:
Quis viver mais e vivi!

Num clamor característico do *mal du siècle*, uma profunda nostalgia se instala no eu lírico, provocando o desejo de morte, uma insatisfação inominável pela vida, um querer sem poder ser alcançado, um amor contrariado pelo destino. E no último suspiro da esperança, o eu lírico se agarra a sua musa, a representação de uma deusa, etérea e até mesmo santificada, que o cura e renova seu anseio pela vida; uma vida a ser gozada em favor de sua amada. Ainda utilizando-se de adjetivos para explicar e mensurar sua dor, o eu lírico coloca em cheque sua existência, a necessidade que sentia por sua amada era tamanha que não queria mais viver, todavia utiliza os dois pontos para anunciar que apenas a lembrança dela foi suficiente para que continuasse sua existência, exclamando seu amor e devoção. Na próxima oitava:

Vivi; pois Deus me guardava
Para este lugar e hora!
Depois de tanto, senhora,
Ver-te e falar-te outra vez;
Rever-me em teu rosto amigo,
Pensar em quanto hei perdido,
E este pranto dolorido
Deixar correr a teus pés.

O eu lírico continua cantando as saudades da amada e a dor extrema que viveu, ao ponto de “sentir passos da morte”. Traz à baila o sofrimento pelo qual o casal passou, além da imagem dessas lágrimas aos pés da amada, que lavam, que purgam e purificam a dor e o arrependimento. Sentimento esse fruto de uma renúncia, uma decisão do próprio eu lírico a qual abriu um abismo entre ele e sua amada no qual nem o tempo pôde agir. Aqui, o ponto de exclamação vem intensificar o momento do reencontro desse casal, naquele lugar e hora, como algo predestinado a acontecer, porém ela já como uma senhora casada ou viúva, não mais a moça solteira de outrora; as vírgulas dão o fôlego para os versos até o ponto final, no qual o eu lírico termina seu discurso de rogação.

Na próxima oitava:

Mas que tens? Não me conheces?
De mim afastas teu rosto?
Pois tanto pôde o desgosto
Transformar o rosto meu?
Sei a aflição quanto pode,
Sei quanto ela desfigura,
E eu não vivi na ventura...
Olha-me bem, que sou eu!

O eu lírico faz vários questionamentos, surpreso que a amada não está aberta ao seu diálogo, seus versos tão dolorosos. Sua musa age como se não o conhecesse ou estivesse desfigurado, pela dor, pelo tempo, pela amargura. Ele joga essas perguntas para uma mulher a qual esteve separado há vários anos, na esperança do alívio de sua dor, como mostra as reticências e o ponto de exclamação.

Na próxima oitava:

Nenhuma voz me diriges!...
Julgas-te acaso ofendida?
Deste-me amor, e a vida
Que me darias - bem sei;
Mas lembrem-te aqueles feros
Corações, que se meteram
Entre nós; e se venceram,
Mal sabes quanto lutei!

O eu lírico num afã desesperado, questiona sua amada. O uso do ponto de exclamação seguido das reticências traz uma pergunta submersa ali e confirmada pelo ponto de interrogação do verso seguinte. Sua musa não lhe olha nos olhos e afasta-se desse eu lírico que lhe fez sofrer, não querendo ouvir suas palavras, vários anos atrasadas. Não querendo ouvir suas explicações ou lamúrias, somando ao fato que o eu lírico atribui seu afastamento a terceiros que ficaram entre o casal, a musa silencia. O poeta utiliza-se do *enjambement* nos versos cinco e seis, depois seis e sete para encadear as emoções do eu lírico e fortalecer ainda mais a rima externa.

Na próxima oitava:

Oh! se lutei!... mas devera
Expor-te em pública praça,
Como um alvo à populaça,
Um alvo aos dictérios seus!
Devera, podia acaso
Tal sacrifício aceitar-te
Para no cabo pagar-te,
Meus dias unindo aos teus?

O eu lírico chega a colocar parte da culpa desse amor não acontecido na amada, alegando que esta se colocou como objeto das fofocas alheias, sendo que esta deveria ter apenas aceitado o sacrifício calada, sem nenhuma objeção ou crítica, velando por esse amor com o passar do tempo e, assim, ganharem o direito de amarem-se no futuro ou mesmo no pós-morte. E o eu lírico corrobora seu discurso por meio das vírgulas e o ponto de exclamação bastante forte e contundente no quarto verso, quebrando a força de suas palavras com as explicações, vírgulas e fechando com o leve questionamento do oitavo verso, que valida suas palavras firmes e seu tom imperativo, mais finalizando de modo mais sutil.

Na próxima oitava:

Devera, sim; mas pensava,
Que de mim t'esquecerias,
Que, sem mim, alegres dias
T'esperavam; e em favor
De minhas preces, contava

Que o bom Deus me aceitaria
O meu quinhão de alegria
Pelo teu, quinhão de dor!

Dando continuidade a fala dos últimos versos da oitava anterior, o eu lírico retorna a eu erro e vã esperança de que sua musa seria mais feliz e se esqueceria dele e desse amor impossível – aos olhos do eu lírico. As breves pausas criam um clima mais lúgubre, mais silencioso, quase como uma prece dita tacitamente aos ouvidos da amada; contando seus sofrimentos e orações para que sua vida fosse mais alegre do que a dor que o eu lírico amargava, pontuando esse sentimento com a exclamação final do oitavo verso, quase num grito silencioso, rogando que ela entenda.

Na próxima oitava:

Que me enganei, ora o vejo;
Nadam-te os olhos em pranto,
Arfa-te o peito, e no entanto
Nem me podes encarar;
Erro foi, mas não foi crime,
Não te esqueci, eu to juro:
Sacrifiquei meu futuro,
Vida e glória por te amar!

O eu lírico se defronta com seus erros, com a tristeza causada e, novamente, identifica-se o pranto nesse olhar. De acordo com Chevalier e Gheerbrant, os olhos representam a alma, a coragem e o espírito; o olhar “mata, fascina, fulmina, seduz, assim como exprime” (2009, p. 653). Também segundo os dois autores, o pranto é o testemunho da dor. A sinestesia presente no submerso desses versos nos mostra o quanto essa mulher foi corajosa: ela amou e foi fiel a esse amor. O eu lírico, por sua vez, aceita seu erro, mas o tempo, esse fiel carrasco, não permite retrocesso, apenas arrependimento. As vírgulas nesses versos são praticamente mimetização das lágrimas que velam o rosto da amada, culminando na breve pausa causada pelos dois pontos e a mais poderosa, talvez, afirmação desse poema “Vida e glória por te amar!” na qual o eu lírico enfatiza todos os anos que passou de sua vida amando-a e que possivelmente a amará até o fim.

Na próxima oitava:

Tudo, tudo; e na miséria
Dum martírio prolongado,
Lento, cruel, disfarçado,
Que eu nem a ti confiei;
"Ela é feliz (me dizia)
"Seu descanso é obra minha."
Negou-me a sorte mesquinha...
Perdoa, que me enganei!

Uma lamúria dolorosa se encerra nesses versos, nos quais o eu lírico derrama suas lágrimas mimetizadas pelas vírgulas e pausas pontuando os adjetivos, como no terceiro verso; conta suas divagações como se falasse consigo mesmo e prolongando o sétimo verso num rápido mergulho interior, finaliza com um forte perdão, marcado ainda mais pela exclamação no final.

Na próxima oitava:

Tantos encantos me tinham,
Tanta ilusão me afagava
De noite, quando acordava,
De dia em sonhos talvez!
Tudo isso agora onde pára?
Onde a ilusão dos meus sonhos?
Tantos projetos risonhos,
Tudo esse engano desfez!

Aqui o eu lírico reflete sobre o tempo passado, afastados, e da ilusão de que sua amada vivia bem e feliz; dos sonhos de que viveriam ainda juntos e amando-se; de que o sentimento poderia sobreviver, germinar e ramificar, discurso este pontuado pelas vírgulas e exclamação. Porém, o eu lírico questiona-se no presente, de que valeu todos os sonhos, erguidos no ar e jogados ao vento da desesperança e exclama desolado seu martírio e engano.

Na próxima oitava:

Enganei-me!... - Horrendo caos
Nessas palavras se encerra,
Quando do engano, quem erra.
Não pode voltar atrás!
Amarga irrisão! reflete:
Quando eu gozar-te pudera,
Mártir quis ser, cuidei qu'era...
E um louco fui, nada mais!

O eu lírico, logo no primeiro verso mostra-se ciente do seu engano e as reticências conferem um tom de reflexão e ponderação, norteando a situação e mostrando a consciência de que a realidade difere da ilusão de outrora; arrepende-se, porém é impossível corrigir os erros, basta agora defrontar-se com as dores causadas pelas atitudes atroz e infelizes; a exclamação do quarto e quinto versos atestam exatamente isso. A vírgula do quinto verso propõe exatamente isso, um fôlego reflexivo, para assim, o eu lírico mostrar que tentou ser virtuoso, pensar no bem de sua amada, alegando que não ceder ao amor dos dois, faria mais bem do que entregar-se ao sentimento. Quando confessa e conclui sua posição de mártir, mais uma pausa reflexiva e finaliza com a exclamação de seu desatino.

Na próxima oitava:

Louco, julguei adornar-me
Com palmas d'alta virtude!
Que tinha eu bronco e rude
C'o que se chama ideal?
O meu eras tu, não outro;
Stava em deixar minha vida
Correr por ti conduzida,
Pura, na ausência do mal.

O eu lírico se reveste de arrependimento e tristeza, culpando-se por não dar valor ao sentimento de sua amada, colocando-se na posição sujeito de mártir ou mesmo altruísta, pensando na plenitude do sofrimento e na satisfação do reencontro de ambos. Questiona-se sobre seu ideal, o que gostaria de possuir na vida e seria apenas sua musa, nada mais; apenas

deixar a vida passar e correr conduzido pelo amor e por sua amada. O adjetivo ‘pura’ traz algumas possibilidade as quais o eu lírico quis aludir: a vida pura, a mulher pura, a poesia pura; dando ao ponto final o silenciamento deste questionamento.

Na próxima oitava:

Pensar eu que o teu destino
Ligado ao meu, outro fora,
Pensar que te vejo agora,
Por culpa minha, infeliz;
Pensar que a tua ventura
Deus ab eterno a fizera,
No meu caminho a pusera...
E eu! eu fui que a não quis!

Nessa oitava o eu lírico faz uma reflexão de tudo o que poderia ter sido se ele desse um voto de confiança ao amor de ambos, um mergulho interior desse eu lírico que se culpa e coloca sob os ombros as faltas e erros cometidos; repudia um presente dado pelo divino e, portanto, somente ele é o sacrílego, o herege; condizendo com a conclusão a que chega no oitavo verso, veementemente confirmado pela exclamação.

Na próxima oitava:

És doutro agora, e pr'a sempre!
Eu a mísero desterro
Volto, chorando o meu erro,
Quase descrendo dos céus!
Dói-te de mim, pois me encontras
Em tanta miséria posto,
Que a expressão deste desgosto
Será um crime ante Deus!

O eu lírico expõe sua dor, pois sua amada não é mais sua e enfatiza o fato utilizando-se da exclamação no primeiro verso; busca nas vírgulas um fôlego choroso e lamentoso, rogando aos céus por seu erro e falta de enxergar as necessidades de sua amada, como exclama no quarto verso. Confirma sua tristeza ao remontar à sua expressão desgostosa do início do poema, como que irreconhecível devido à dor e arrependimento; sendo isso um crime divino, como exclama no último verso.

E numa atitude extrema, na próxima oitava:

Dói-te de mim, que t'imploro
Perdão, a teus pés curvado;
Perdão!... de não ter ousado
Viver contente e feliz!
Perdão da minha miséria,
Da dor que me rala o peito,
E se do mal que te hei feito,
Também do mal que me fiz!

O eu lírico implora pelo perdão que o fará menos miserável. Pede por uma atitude covarde que cobrou o ágio de anos de sofrimento e dor para ambos. A perda desse amor, desse ser ousado, promove uma peregrinação purificadora, uma viagem em si mesmo que o

eu lírico faz defronte a sua amada. É a morte e a ressurreição, o sofrimento e o perdão, o ciclo num completo vir a ser desse sentimento no eu lírico. Uma catarse.

Adeus qu'eu parto, senhora;
Negou-me o fado inimigo
Passar a vida contigo,
Ter sepultura entre os meus;
Negou-me nesta hora extrema,
Por extrema despedida,
Ouvir-te a voz comovida
Soluçar um breve Adeus!

Tendo sido negado seu pedido, só resta o exílio a esse eu lírico; sua amada lhe repudia e nega viver o que restou da vida de ambos, unidos e unidos pelo matrimônio. Só resta a esse eu lírico, despedir-se e calar seu coração, deixar correr o pranto e segredar sua dor. Resta ouvir o Adeus – com maiúscula alegorizante para enfatizar o sentimento – murmurado dos lábios tão amados e que agora só serão (re)vistos no pós-morte, como exclama no último verso.

Na última oitava:

Lerás porém algum dia
Meus versos d'alma arrancados,
D'amargo pranto banhados,
Com sangue escritos; - e então
Confio que te comovas,
Que a minha dor te apiade
Que chores, não de saudade,
Nem de amor, - de compaixão.

O eu lírico aceita seu destino, a escolha que sua amada fez e novamente o pranto se faz presente nesses versos, porém nos olhos do eu lírico. Dessa vez, testemunhando a dor do perdão negado, da personificação desse *pathos* nos versos arrancados da alma, repleto de saudades e sacrifício. Convida a amada a prantear com ele a dor e a impossibilidade de concretização do sentimento de ambos, a amargura dos anos infelizes e do porvir cinzento. Com resignação e arrependimento, ambos se despedem, com o coração entristecido, murmurando um eterno adeus.

Conclusão

O poema analisado faz parte das obras de cunho lírico amoroso do autor Antônio Gonçalves Dias e se põe a contar o idílio de um amor não realizado entre o eu lírico e sua amada, podendo ser um poema autobiográfico do próprio autor e sua amada Ana Amélia. Cabe ressaltar que, o poema tem grande peso no cenário literário da época e segue hodiernamente, uma vez que a obra é livre, atemporal e um presente a todos os leitores. O poema analisado mostra o grande momento que a poesia e a literatura brasileira viviam, como se deu a construção e a fomentação dessas obras; a idealização desse momento na história nacional e, principalmente, a necessidade de obras desse quilate que abrilhantam a nossa literatura, trazendo o amor individual sob o coletivo, e num segundo momento, o amor idealizado, o sentimento pastoril e melancólico tão característicos da época, do movimento

literário e da obra analisada. Ao pensarmos nos versos lidos, é possível pensar num evento ocorrido no século XIX, mas também é factível o pensamento desse evento poder ocorrer no século XXI, tratadas as devidas ressalvas de vocabulário, mas sim, é possível se deparar com esse cenário de amor não acontecido, de arrependimento, de tristeza e por que não, de morte, no momento presente. Sendo assim, reitero, essa é uma obra atemporal, viva na memória das pessoas e nas palavras de cada leitor, podendo ser (re)tratada no presente, como no passado.

Referencia Bibliográfica

AMORA, Antônio Soares. **A literatura brasileira: O Romantismo**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. 356 p.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Editora Globo, 1966.

BUENO, Alexei. **Uma história da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014. 800 p.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Lágrima. In: _____. **Dicionário de símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números..** 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 533-533.

_____. Olhar. In: _____. **Dicionário de símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números..** 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 653-656.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil: Era romântica**. 5. ed. São Paulo: Global, 1999. 355 p.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. **História da literatura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. 744 p.

Uma proposta didática para o ensino de gramática: entre a prescrição e a formação prático-pedagógica

Lília Santos Abreu-Tardelli
liliabreutardelli@gmail.com
UNESP,
São José do Rio Preto, Brasil

Resumo

Este artigo é um relato de experiência sobre a formação inicial em uma disciplina do 1º ano de Letras de uma universidade pública paulista que visa abordar a gramática sob três aspectos: o ensino da gramática tradicional, a conscientização da polissemia do termo gramática e a introdução à prática dos futuros professores de língua portuguesa sobre o ensino da mesma. O trabalho aqui apresentado está pautado em uma abordagem teórico-metodológica que compreende a atividade docente como uma atividade complexa, inserida em um contexto socio-histórico e de ensino específico e voltada a vários polos: seu objeto, os “outros” com quem o professor dialoga durante sua atividade de trabalho e os instrumentos que utiliza (MACHADO, 2010). As prescrições nessa abordagem apresenta papel fundamental, pois pode ocupar o espaço dos *outros* com quem o professor dialoga ou dos instrumentos. Assim, o foco desta apresentação volta-se para os instrumentos que podem ser utilizados pelos professores para seu trabalho em sala de aula, mais especificamente as atividades didáticas elaboradas pelos alunos sobre um dos tópicos gramaticais estudados na disciplina. Para uma melhor interpretação dos resultados, apresentamos o que dizem as prescrições no Brasil sobre o ensino de gramática, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000 a, 2000 b), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), assim como o que dizem alguns dos estudiosos renomados no Brasil sobre o ensino de gramática, o que também pode ser entendido como uma *prescrição* no sentido terminológico aqui adotado. Os resultados das atividades didáticas produzidas pelos alunos em formação inicial apontam para avanços na compreensão sobre o ensino da gramática para além da visão normativa, na busca de textos autênticos para a elaboração de atividades didáticas e na importância da gramática para uma melhor leitura do texto. O trabalho realizado apontou-nos a necessidade de maiores reflexões sobre o papel da gramática no ensino na formação inicial e, considerando que os alunos ainda não estão em sala de aula, possibilitar a criação de momentos em diferentes disciplinas na universidade para a elaboração e discussão de atividades práticas voltadas ao ensino.

Palavras-chave: gramática e ensino; atividades didático-pedagógicas; gramática e leitura; prescrições e material didático.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar e discutir uma proposta de trabalho de elaboração de atividades didáticas para o ensino de gramática desenvolvida no contexto de uma disciplina de Letras, intitulada *Normas Gramaticais de Língua Portuguesa*, com carga horária de 60 horas em uma universidade pública paulista. A disciplina é oferecida na grade do curso de Letras ao longo do primeiro ano de curso e dividida entre dois professores: uma professora

que trabalha com as convenções da escrita e outra que trabalha com as regras da norma culta da língua. Em relação às convenções da escrita, são abordados os seguintes tópicos: formatação do texto escrito (margens, cabeçalho, espaçamento, desenho das letras), translineação, uso de diacríticos e de algarismos, abreviaturas, estrangeirismos, emprego da letra maiúscula, grafia, acentuação gráfica e pontuação. Em relação às normas da variedade culta: forma vocabular, concordância verbal e nominal, uso dos pronomes (referencialidade), colocação pronominal, uso de preposições, regência verbal e nominal e o fenômeno linguístico de crase. O intuito da disciplina, tendo em vista a lacuna de conhecimento gramatical com que os alunos chegam do ensino propedêutico, é situar o papel da gramática normativa nos estudos linguísticos e no ensino fundamental e médio brasileiro, além de favorecer o domínio adequado da modalidade escrita e da modalidade padrão escrita assim como propiciar a utilização adequada de gramáticas, dicionários, guias ortográficos e manuais linguísticos.

Neste trabalho, apresento o caminho que adoto para desenvolver esse conteúdo, tendo em vista as prescrições da ementa da disciplina e minhas próprias concepções, como pesquisadora de Linguística Aplicada, que estuda a complexidade do trabalho docente e que busca apontar caminhos para o lugar do ensino normativo da gramática no contexto brasileiro atual, tendo em vista essa complexidade da atividade de trabalho do professor. Assim, este artigo apresentará o quadro teórico-metodológico no qual me situo, as prescrições sobre o ensino da gramática nos documentos oficiais brasileiros e o que dizem os especialistas em gramática sobre como deve ser esse ensino. Em seguida, trarei a metodologia que adoto com os alunos tanto para apresentar o conteúdo para eles enquanto discentes de Letras quanto para demandar a produção didática de uma atividade, colocando-os no papel de futuros professores. Apresentarei e discutirei algumas atividades produzidas por eles e, por fim, algumas reflexões sobre esse processo serão trazidas para que o diálogo sobre o ensino de gramática continue nas pesquisas da Linguística Aplicada.

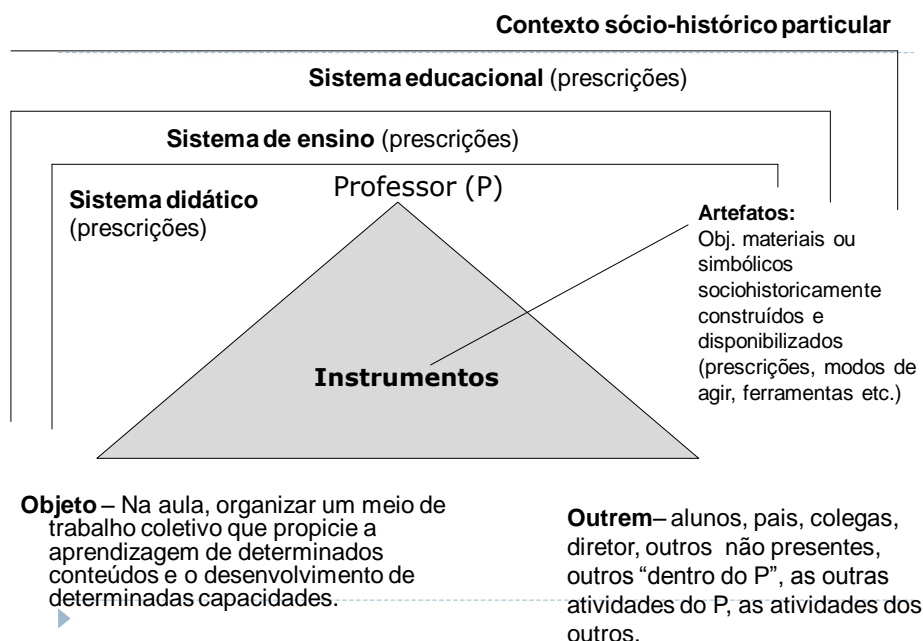
1. Pressupostos teórico-metodológicos

Para atingir o objetivo do trabalho desenvolvido com os alunos na disciplina, ou seja, a conscientização da polissemia do termo gramática, o ensino da gramática tradicional no que diz respeito às normas da variedade culta e a introdução à prática dos futuros professores de língua portuguesa sobre o ensino da mesma, apresento a concepção básica de trabalho que adoto e a metodologia desenvolvida realizada nas 30 horas de parte da disciplina.

1.1. A atividade de trabalho docente

A atividade docente deve ser compreendida como uma atividade complexa, em que as *prescrições* (leis, normatizações, textos teóricos) e os *instrumentos* (atividades didáticas) têm papel fundamental na formação docente. Essa perspectiva foi desenvolvida por pesquisas sobre o trabalho docente desde 2002, pelos membros do grupo ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), quando de sua criação por Anna Rachel Machado e cuja base teórico-metodológica (o diálogo que a autora vislumbra entre a didática de línguas dos pesquisadores genebrinos com teorias da psicologia do trabalho e da ergonomia da atividade francesa) pode ser melhor compreendida em Machado e Bronckart (2009), dentre outros textos da própria autora e de pesquisadores do grupo. O esquema que segue (MACHADO 2010) procura representar a atividade do professor em sala de aula.

Figura 1: Esquema da atividade do trabalho do professor em sala de aula (MACHADO, 2010)



Esse esquema entende o trabalho do professor como uma atividade inserida em um contexto socio-histórico que determina as prescrições e as necessidades do momento histórico. Esse professor está inserido no contexto de um estado brasileiro que também prescreve orientações, normatizações e currículo e também integra um contexto particular de ensino em seu local de trabalho, com suas regras próprias. Ao mesmo tempo, o professor não dialoga apenas com os alunos em sala de aula, mas também com “outros” que se encontram “presentes” no próprio professor, no sentido de que ele também elabora sua aula, tendo em vista esses outros: pais dos alunos, coordenação, colegas de trabalho, autores que ele leu etc. Ao mesmo tempo, segundo o esquema de Machado, o objeto de ensino não é o ensino de gramática ou de produção de texto em si, mas é conseguir organizar um meio de trabalho com os alunos para que a aprendizagem possa ocorrer. Não é suficiente para um professor preparar uma aula de gramática, por exemplo, se ele não conseguir fazer com que o momento de aula possa “funcionar” efetivamente. Além disso, utilizar ferramentas de ensino que possam auxiliar o professor a possibilitar esse momento de aprendizagem compõe a atividade docente. Essas ferramentas podem ser ferramentas concretas (livros, materiais de apoio) ou psicológicas, no sentido vigotskiano (língua, por exemplo) e até mesmo os gêneros textuais (SCHNEUWLY, 2004). O que o triângulo evidencia é que essa ferramenta só será eficaz ao professor em seu trabalho se ele incorporá-la de fato para si, ou seja, acreditar que pode ser utilizada para auxiliar na criação de um meio propício ao desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos, tendo em vista com todos os que dialogam com ele e dentro dele no momento da aula.

É nessa perspectiva que entendemos que o discente de Letras deve ser levado a refletir sobre o que fará com o ensino de gramática. Ele deve saber as prescrições atuais sobre esse ensino e o que os pesquisadores têm dito sobre isso, sendo que as dificuldades inerentes ao

contexto em que atuará não devem ser compreendidas como impedimentos, mas como parte inerente a qualquer trabalho e que sirvam para pensar em possibilidades de ação para abordar a gramática de um modo significativo para os alunos.

1.2. Os documentos oficiais e a voz dos especialistas

As prescrições, em uma perspectiva da Ergonomia da Atividade de linha francesa e da Psicologia do trabalho, não é algo “negativo”, mas é constitutiva de qualquer atividade de trabalho, e também são desencadeadoras das ações a serem realizadas (AMIGUES, 2004). Nesse sentido, conhecer o que os documentos oficiais brasileiros prescrevem é fundamental na formação do discente de Letras no que diz respeito ao ensino de gramática. Apresentaremos sucintamente as diretrizes de três documentos, importantes para nosso contexto de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL 1997, 1998, 2000 a, 2000 b), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e o Currículo do Estado de São Paulo (São PAULO, 2011). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de definir os direitos e os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Citamos trecho do documento que evidencia o diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“[...] objetivos estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade, **também propostos nos PCNs**, referem-se aos diversos gêneros textuais/discursivos em esferas sociais de seu uso, **reconhecendo a natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa**. [...] Para que os/as estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a Língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos, [...], faz-se necessário que, **aliado ao estudo dos usos da língua em situações de leitura, escrita e oralidade, apresentem-se, também**, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao **conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa**”. (BRASIL, 2016, p. 89, grifo meu)

E continua, evidenciando ainda mais claramente o papel da gramática no ensino da língua portuguesa:

“O EIXO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA reúne **objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais**, em uma perspectiva funcional, **regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade**. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “**gramática**” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) **deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos**. (BRASIL, 2016, p. 95, grifo meu)

O Currículo do estado de São Paulo também preza pelo desenvolvimento de uma competência performativa, ou seja, para “o saber usar a língua em situações subjetivas ou

objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.” (SÃO PAULO, p.15).

Tendo em vista o que orientam as prescrições em contexto brasileiro, faz-se necessário fazer um breve apanhado do que alguns dos estudiosos brasileiros, como Irandé Antunes (2007); Marcos Bagno (2011); Carlos Franchi (2006); Maria Helena Moura Neves (1993; 1997; 2007); Sírío Possenti (1996); Luís Carlos Travaglia (2003), para citar alguns, têm dito sobre gramática e ensino nas últimas três décadas. Destacaremos aqui o que esses autores que são referência sobre essa temática apresentam em comum²⁰. Em primeiro lugar, os autores chamam a atenção para a polissemia do termo gramática, que pode se referir à gramática normativa, à gramática descritiva, à gramática internalizada e ao manual que contém regras gramaticais da língua. Apontam também alguns equívocos comuns ao se ensinar gramática, dentre eles: a polarização de erros e acertos, a ideia de que apenas a norma socialmente prestigiada é válida, a prescrição assídua de regras e a desatenção para com a mutabilidade e variabilidade da língua.

Também é consenso, entre os autores, a necessidade de apontar para o dinamismo da língua e para as inovações nos estudos linguísticos na sala de aula, assim como mostrar que as regularidades são mutáveis e abordar aspectos gramaticais e textuais de forma interligada, pois todos os mecanismos da língua são importantes para a produção de sentido que se almeja atingir.

Em relação ao papel do aluno nesse processo, ressaltam a necessidade de ser colocado como um agente ativo no seu processo de aprendizado, ter sua variedade linguística respeitada quando chega à sala de aula; ter seu conhecimento prévio linguístico aproveitado para que possa realizar atividades significativas, ao invés de exercícios automáticos. Entre os autores citados, não se propõe, em nenhum momento, que o ensino do português padrão deva ser abolido.

Tendo em vista esse apanhado das prescrições e do que dizem os especialistas sobre o ensino de gramática, apresentaremos brevemente uma proposta metodológica para que esse ensino tal como prescrito possa ser realizado dentro das possibilidades reais de sala de aula.

2. Metodologia e método

Tendo ciência da tradição sobre como a gramática é (ou não) ensinada, mesmo após três décadas de discussões e trabalhos sobre o assunto, a proposta apresentada no contexto de ensino aqui explicitado objetiva introduzir futuros professores de língua portuguesa a uma prática que aponte a possibilidade de se abordar a gramática normativa a partir da leitura e interpretação de textos cujos elementos gramaticais sejam causadores de efeitos de sentido nos textos ou minimamente possam ser discutidos tendo em vista as construções linguísticas escolhidas pelo autor. Para isso, a disciplina é organizada em três momentos. Inicialmente,

²⁰ Em outros artigos, já apresentamos essa discussão de modo mais detalhado. Ver: Abreu-Tardelli (2015) e Vitoriano (2016).

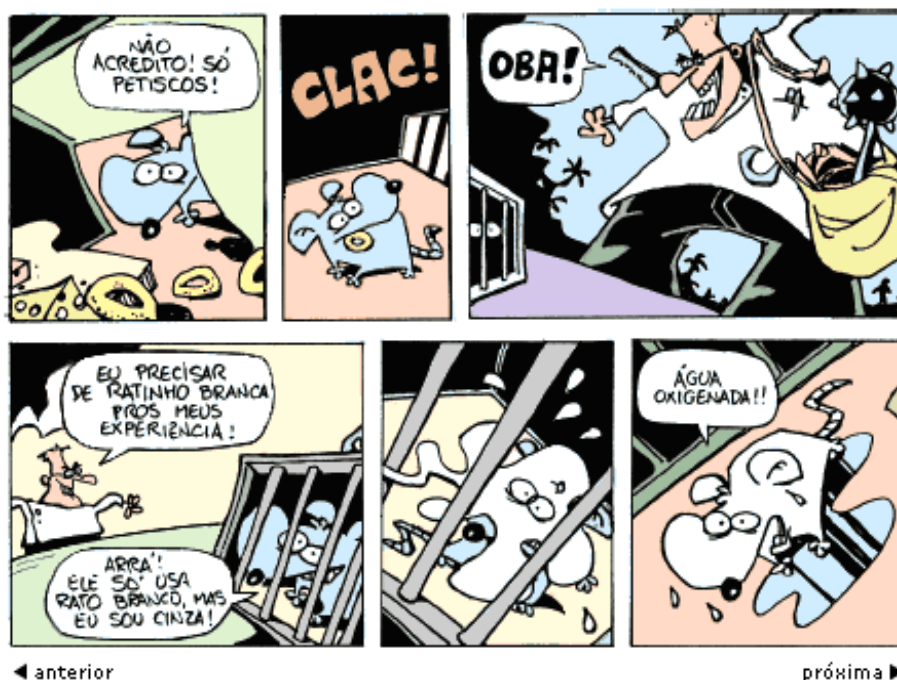
discussão e leitura de alguns textos teóricos aqui sintetizados para que possam ter uma visão ampliada sobre o significado do termo gramática; em seguida, a leitura e/ou discussão sobre as prescrições dos documentos oficiais sobre gramática e ensino e a discussão desse ensino tendo em vista a própria experiência que trazem como recentes alunos egressos do ensino médio brasileiro em relação a esse tema.

Em um segundo momento, são levados a pensar sobre determinada regra a partir de atividades pautadas no método indutivo, assim, os alunos são levados a levantar hipóteses sobre determinado uso em textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, baseando-se tanto em seu conhecimento linguístico prévio quanto em seu conhecimento de mundo. Isso é feito no momento da apresentação do tópico gramatical. Em seguida, apresentam-se e exploram-se as regras gramaticais (método dedutivo) em atividades que envolvam pesquisas em diferentes gramáticas normativas, no guia de uso do português (NEVES, 2003) e na gramática pedagógica do português brasileiro (BAGNO, 2011).

Por fim, a avaliação da disciplina baseia-se em atividades de leitura voltadas para os usos da língua em função do gênero textual (considerando seus contextos de produção e de circulação) e os efeitos de sentido que esses usos causam no leitor, assim como o conhecimento da norma padrão, em atividades de reescrita de textos que devem se adequar à norma urbana de prestígio e a justificativa da mesma.

Tomemos como exemplo, a introdução do conceito de concordância nominal feita a partir da seguinte tira:

Figura 2: tira de Níquel Náusea de Fernando Gonsales²¹



²¹ Atividade inicialmente produzida para a obra: Ser Protagonista: gramática. Volume único. Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 434.

Os alunos devem ser levados a perceber que o reconhecimento pelo leitor do papel de uma das personagens na tira se dá pelos elementos não verbais (roupa branca, por exemplo) e por elementos verbais (ratinho branco, experiência), levando-o a perceber que provavelmente trata-se de um cientista maluco. Ainda nos elementos verbais, há construções que apontam que o cientista não é brasileiro e o aluno rapidamente percebe isso ao identificar construções que ele, enquanto falante nativo da língua portuguesa, não faria, tais como “ratinho branca”, “meus experiência.” Mesmo sem ter sido introduzido formalmente ao conceito de concordância, o aluno identifica construções que não estão baseadas em princípios ou regras de sua língua, regras cujo conhecimento prático domina desde sua infância ao interagir em contextos de língua portuguesa. É por conta disso que ele logo identifica que o cientista, um tanto quanto estereotipado, deve ser estrangeiro e falante de outra língua. É por esse raciocínio que o aluno é levado a construir o conceito de concordância, no caso, nominal. A partir disso, introduzem-se as diferentes regras normativas. O fato de o próprio aluno ser levado a construir o conceito estudado a partir de perguntas feitas pelo professor que levem à observância dos fatos da língua no texto, coloca-o no papel de usuário da língua, conhecedor de fenômenos linguísticos, e capaz de pensar sobre os efeitos que determinados usos (ou não usos) em textos específicos provocam no leitor e contribuem para a interpretação do texto, seja para provocar efeito de humor, para convencer, para surpreender, para emocionar dentre outros.

2.1. Propostas de avaliação

A avaliação desse estudante merece um destaque a parte. Para ser coerente com objetivos e métodos aqui apresentados, não se deve ignorar essa discussão no processo avaliativo. Ao lado de questões relativas ao conhecimento de normas gramaticais, devem ser trabalhadas questões que façam o aluno refletir sobre a língua em uso, para que ele seja capaz de: (i) avaliar os efeitos que esse usos causam no leitor de determinado texto no contexto em que se encontra; (ii) identificar que construção gramatical causa esse efeito e (iii) ser capaz reescrever o texto, se necessário, adequando-o à situação de comunicação. Tomemos como exemplo a atividade de uma das avaliações que continha algumas placas fotografadas em uma exposição em um *shopping center* na cidade de São José do Rio Preto no ano de 2015. Na atividade da avaliação, o aluno deveria escolher duas das placas apresentadas (vide figura que segue) e escrever sobre a adequação ou não desse tipo de construção nesse texto e no contexto onde estava. No caso específico da placa que segue, espera-se que o aluno seja capaz de refletir que o uso dos pronomes oblíquos átonos (“os” e “a” em *elevando-os* e *tornando-a*) tal como empregados não deixa claro a que objeto faz referência, causando dificuldade na compreensão da explicação contida na placa. Esse fato deve ser problematizado pelo aluno, pois a placa nesse contexto tem justamente a função de descrever e fornecer informações ao leitor da exposição sobre o objeto a que se refere. Muitos alunos levantam a hipótese de o texto ter sido traduzido em tradutor automático e não ter sido revisado e refletem sobre o problema da falta de monitoramento desses usos em tal gênero.

Figura 3: foto de placa explicativa de uma exposição em um shopping center.



O Dragão Pedra foi tão reverenciado na Grécia antiga que muitos arquitetos planejaram monumentos colossais em torno das estátuas, elevando-os ao status de grande espiritual. Túmulos Grand, teatros, e empórios foram construídos em torno estacionários épicos Stone Dragons, tornando-a peça central do design.

Em outro momento de avaliação, os alunos são levados a apresentar uma atividade didática que envolva esse mesmo movimento com os quais foram apresentados ao longo da disciplina. Devem partir sempre de um texto pertencente a um gênero textual, mais ou menos monitorado, oral ou escrito, dependendo do objetivo que queiram atingir com a atividade. As respostas também devem ser escritas pelos próprios alunos, para que eles possam depois discutir com a sala, no momento da apresentação da atividade, não só o que elaborou, mas a resposta que espera que os alunos sejam capazes de dar. Vejamos um exemplo de atividade apresentada por um dos alunos que cursou a disciplina em 2016²².

1 – Observe o seguinte meme compartilhado por uma página do Facebook, popular rede social, para responder as questões.

Figura 4: meme retirado da internet.

10 trabalho pra fazer, umas prova
dificil pra estudar, monte de atividade
pra responder mas nois tá tipo



²² Segunda versão do trabalho final elaborado por Vinícius M. dos Santos para a disciplina Normas Gramaticais de Língua Portuguesa, referente às trinta horas ministradas pela prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli em 2016. O aluno destinou a atividade para alunos do 3º ano do Ensino Médio brasileiro.

1. Qual a possível mensagem (ou mensagens) transmitida pelo meme?

R: *O meme transmite a mensagem bastante popular de que o estudante deixa tudo “para a última hora”. O texto lista os deveres que devem ser realizados pelo aluno, mas que ainda não foram feitos, porque ele prefere dormir a ter que estudar.*

2. “10 trabalho”, “umas prova”, “monte de atividade” são exemplos do texto que não seguem as regras de concordância nominal. Em sua opinião, por qual motivo isso ocorre?

R: *Isso ocorre porque o autor do texto escolheu uma linguagem na qual os desvios são os principais responsáveis por produzir o efeito de humor do meme. A graça do texto consiste justamente em associar os desvios da linguagem à imagem do aluno preguiçoso, aqui representado por um simpático cão.*

3. No trecho, “umas prova difícil pra estudar”, entendemos que **prova** remete a várias, apesar de estar no singular. Como temos essa impressão?

R: *Quando nos comunicamos, muitas vezes não precisamos marcar todas as palavras no plural para que o interlocutor entenda que nos referimos a várias coisas. Geralmente, usamos o plural no começo da frase, as demais marcas ficam subentendidas, o que não atrapalha o entendimento entre os interlocutores.*

4. Vamos por em prática agora os seus conhecimentos. Reescreva o texto de acordo com as regras de concordância nominal e observe se há alguma mudança no efeito que o meme proporciona. Se sim, por quê?

R: *O texto do meme pode ser reescrito como “dez trabalhos para fazer, umas provas difíceis para estudar, um monte de atividades para responder, mas estou muito cansado neste momento”. Sim, há uma mudança. Pode-se dizer que o meme não é mais tão divertido, já que a graça consistia no uso de uma linguagem informal. Com a mudança, o efeito de humor perdeu parte de sua força.*

Nessa atividade, o aluno parte de um gênero textual produzido e que circula na internet para discutir a apropriação da não adequação da norma urbana de prestígio ao gênero e os efeitos de humor que essa não adequação causa no leitor. A atividade parte da interpretação do meme para, em seguida, chamar a atenção do modo como o texto foi escrito. O aluno também traz a discussão sobre a marcação do plural na oralidade e na linguagem mais informal e não monitorada. A resposta não representa necessariamente o que o aluno deveria responder, mas o que o professor precisa saber para conduzir a reflexão sobre a língua. Nesse sentido, pensar na resposta da atividade leva o futuro professor a aprender a elaborar atividades didáticas como um verdadeiro instrumento de trabalho em sala de aula e a pensar no que ele se “auto-prescreve” como possibilidades de discussão em sala de aula a partir da leitura do texto tendo como foco o ensino da gramática. Nesse sentido, podem-se observar, pelas respostas dadas, as apropriações feitas (ou ainda não feitas) pelo aluno das discussões realizadas ao longo da disciplina. No exemplo aqui apresentado, a última questão da atividade propõe uma prática tradicional de sala de aula justamente para questioná-la, pois a reescrita segundo a norma urbana de prestígio, no caso do texto, provoca perda do efeito de humor.

Em outra atividade, apresentada a seguir, os alunos partem de uma notícia de jornal para discutir o sentido do texto tendo em vista o uso da regência do verbo²³.

²³ Parte do trabalho final realizado pelas discentes: Larissa R. R. Bueno, Laura M. Torturelo e Marcela A. Felício para a disciplina Normas Gramaticais de Língua Portuguesa, referente às trinta horas ministradas pela prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli em 2016.

1. Leia atentamente a notícia e responda:

Angelina Jolie pede ajuda a refugiados da violência na Líbia

terça-feira, 5 de abril de 2011 11:23 BRT

Por Marie-Louise Gumuchian

TÚNIS (Reuters) - A atriz e embaixadora da boa vontade da ONU Angelina Jolie fez um apelo nesta terça-feira à comunidade internacional pedindo por ajuda às pessoas que estão fugindo do conflito na Líbia e por maior assistência a quem permanece no país.

Jolie, que é embaixadora do Alto Comissariado da ONU para os Refugiados (Acnur), visitou a fronteira da Líbia com a Tunísia. Segundo ela, pessoas que deixaram recentemente a Líbia contaram sobre os intensos conflitos, agressões e saques. [...]

<http://br.reuters.com/article/idBRSPE7340A020110405>. Último acesso em: 03/4/2017.

a) Analisando a manchete e o primeiro parágrafo, há algum estranhamento de sentido?

Resposta esperada: Espera-se que o aluno perceba o equívoco na construção “pede ajuda a”, que pode atribuir à frase um sentido contrário ao exposto no texto: que as comunidades internacionais devem ajudar os refugiados da Líbia.

b) Reformule a frase atribuindo a ela o sentido esperado.

Resposta esperada: “Angelina Jolie pede que ajudem refugiados da violência na Líbia.”, por exemplo.

Nesta atividade, as discentes objetivavam mostrar o estranhamento da manchete provocado pelo uso do verbo e seus objetos, levando a uma reflexão sobre a regência verbal. A segunda pergunta pede uma reescrita mais adequada ao sentido que se quer produzir. É interessante observar que, nesse caso, não foram explorados alguns aspectos do gênero que poderiam ser trazidos para a reflexão sobre o uso da língua, tais como: a função da manchete, a relação manchete-lead, que ajudou na compreensão do verdadeiro sentido da notícia, o conhecimento de mundo que o aluno traz sobre quem no caso deveria estar pedindo ajuda a quem, dentre outros aspectos que pudessem mostrar a necessidade de uma modificação do uso da língua no gênero em questão. No entanto, faço questão de destacar a seleção do texto e a questão relacionando uso e forma da língua, que as alunas conseguiram trabalhar, em um movimento de desconstrução de um método tradicional de ensino de gramática: regra e aplicação. Nesse sentido, diferentemente do risco que muitas vezes corre-se, em se usar o “texto como pretexto” para o ensino de gramática, não foi o fato ocorrido aqui, pois as alunas selecionaram um texto cujo uso de determinado aspecto gramatical pôde ser explorado em relação ao efeito de sentido. Uma maior exploração do uso da língua com o gênero poderia ser feita também em outras disciplinas da universidade, como disciplinas de produção de texto para que o aluno possa continuar em seu processo de aprendizagem de um *saber-fazer*.

Conclusão

O relato de experiência aqui apresentado sobre o ensino de gramática em uma disciplina de Letras é a síntese de um trabalho que venho desenvolvendo desde 2013 nesta disciplina. Com isso, pretendo: (i) modificar o conceito de gramática dos alunos (da tradicional a uma gramática que considere seus usos e funções no texto), (ii) desenvolver as capacidades de leitura e compreensão de textos com base nos efeitos de sentido provocados pelas escolhas gramaticais em gêneros (minicontos, crônicas, poemas, letras de músicas, tiras, charges, notícias, propagandas, informes, anúncios, etc.) de diferentes esferas de comunicação (literárias, jornalísticas, cotidiano, etc.), além de (iii) abordar as três grandes finalidades do ensino da língua, segundo Dolz (2016). Para o pesquisador, essas finalidades são a de comunicar (ler, escrever, falar, escutar, interatuar), a de refletir (gramática da frase e do texto) e a de construir referências culturais, proporcionando, assim, uma triangulação curricular entre o funcionamento comunicativo, os conhecimentos sobre a língua e a comunicação e os valores sobre o patrimônio, uma vez que se valoriza o trabalho também com textos literários, músicas, dentre outros. Esse trabalho também colabora com o questionamento que muitos alunos trazem de sua formação propedêutica: *por que e para que ensinar gramática?*

Além disso, tenho percebido que essa proposta colabora no processo de construção identitária do ser-professor, pois os alunos em formação participam da seleção de textos a serem utilizados para a reflexão sobre a língua, sua gramática e seus usos; são colocados no papel de elaboradores de instruções de atividades didáticas desde o 1º ano de curso; e precisam pensar em respostas esperadas, já indicando, nas respostas, possibilidades de discussão em sala de aula, proporcionada pela leitura do texto escolhido. Acredito que esse processo proporciona o desempenho em um duplo papel: como aluno que aprende sobre as regras normativas da língua e também a buscar respostas em diferentes obras de referência e como professor em formação, na busca de textos e no desenvolvimento de instruções de atividades didáticas.

Algumas dificuldades puderam ser observadas no processo de elaboração, discussão e reescrita das atividades de modo geral e finalizo este artigo apontando duas delas: a dificuldade em trabalhar com o método indutivo na apresentação dos conceitos (muitos alunos iniciam a apresentação justificando que a atividade foi pensada como “revisão” ou prática depois de os alunos já terem visto as regras) e a dificuldade em trazer a reflexão sobre a língua em relação ao gênero escolhido. Por outro lado, avanços foram conseguidos como sair do exercício tradicional de gramática e partir de textos pertencentes a diferentes gêneros que tragam exemplares significativos de usos da língua causadores de efeitos de sentido diversos. A experiência aponta a necessidade de se trazer discussões sobre o gênero textual para se trabalhar gramática, buscando espaços também em outras disciplinas.

Referencia Bibliográfica

- ABREU-TARDELLI, L. S. 2015. Uma releitura do ensino da gramática de língua portuguesa no Brasil: a contribuição dos livros didáticos do início do século XX. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA M. V. (Org.). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. 1ed. Bariloche: Viedma: Universidad Nacional de Río Negro: 51-70.
- AMIGUES, R. 2004. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, A.R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel: 35-53.
- ANTUNES, I. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, M. 2011. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRASIL. 2016. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista.
- BRASIL. 2000a. Orientações para o ensino médio, parte 2: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC,SEB, 71p.
- BRASIL. 2000b. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica, em cursos de nível superior, 86 p.
- BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF: 174 p.
- BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF: 126p.
- DOLZ, J. 2016. *Os poderes da escrita: argumentação e socialização*. Conferência proferida em 02/9/2016 na UNESP de São José do Rio Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIONOU1gLIJ>. Último acesso em 20/3/2017.
- FRANCHI, C.; [com] NEGRÃO, E.V. ; MÜLLER, A.L. 2006. *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?* São Paulo: Parábola Editorial.
- MACHADO, A. R. 2010. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. In: SERRANI (Org). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Horizonte: 161-171.
- MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. 2009 (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos : perspectiva metodológica do grupo ALTER. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Orgs). O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- NEVES, M. H. M. 2007. A gramática e suas interfaces. Alfa , São Paulo, v.51, n.1, p.81-98, 2007.

- NEVES, M. H. M. 2003. Guia de uso do português: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora Unesp.
- NEVES, M. H. de M. 1997. A gramática de usos é uma gramática funcional. Alfa (São Paulo), v.41, n.esp., p.15-24.
- NEVES, M. H. de M. 1993. Reflexão sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. Alfa, São Paulo, v. 37, p. 91-98.
- PENTEADO, A.E.A.; ABREU-TARDELLI, L.S.; PRADO, M.; SANTA BARBARA, M.G.; CLETO, M.L. 2012. *Ser protagonista: gramática*. Vol. único. São Paulo: Edições SM.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. 2011. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; 2. ed.: 260 p
- SCHNEUWLY, B. 2004. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras: 21-40.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática, ensino Plural*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- VITORIANO, Beatris M. 2016. *Proposta sobre o ensino de gramática: as vozes dos especialistas*. Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Uso do Power Point na aprendizagem de Português LE: experiência em um curso de extensão - UNCo

Nájla Elisabeth Caixeta
profenajla@gmail.com

María Beatriz Arce
maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar
Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - Argentina

Resumo

Um dos objetivos da extensão universitária é a promoção da cultura, a transferência científica e tecnológica e a realização de atividades tendentes a consolidar a relação entre a Universidade e a sociedade. Para consolidar esta relação fortalecendo os vínculos entre ex-alunos, profissionais e demais agentes da sociedade, e oferecer uma alternativa de formação acadêmica e capacitação profissional para a aquisição de uma língua estrangeira, é que a Cátedra de Português da *Universidad Nacional del Comahue* apresentou o projeto de extensão universitária “*Portugués Nivel pre-intermedio – entrenando las habilidades de hablar, leer, escribir y escuchar utilizando las TIC*” (Ordenanza CS UNCo N° 0237/2015) cujo principal objetivo é a aquisição da língua portuguesa em um contexto virtual. Este projeto foi desenvolvido durante o ano 2015 através da Plataforma Moodle da *Universidad Nacional del Comahue*, conhecida como Pedco. Com uma variedade de atividades educativas visamos demonstrar o enorme potencial das novas tecnologias educativas para favorecer os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Dentre a gama de ferramentas utilizadas durante o transcurso do projeto, buscamos aquelas que favorecessem o trabalho colaborativo e que fossem fáceis de usar, além de possibilitar o trabalho na virtualidade. Uma destas foi a Apresentação em PowerPoint (PPT) vinculada ao Google Drive. Propomos aqui compartilhar nossa experiência didática no uso da ferramenta PPT inserida na Plataforma Pedco, seus pontos positivos, dificuldades e resultados. O marco de referência para o trabalho que vamos apresentar se baseia em Litwin (2005), pois considera que as tecnologias são possibilitadoras de encontros e permitem percorrer juntos trajetos de um caminho. Desde as perspectivas comunicacionais, as novas tecnologias nos levam a ajudar uns aos outros nestes percursos, e promovem o reconhecimento das óticas diferentes, das dificuldades e das soluções, ainda quando estejamos em latitudes distintas. Utilizamos a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) por facilitar a aprendizagem significativa por meio de tarefas e potencializar o trabalho grupal, enriquecida pelo enfoque TPACK (Koehler y Mishra, 2009) e pela taxonomia de atividades descritas por Jordi Adell (2010).

Palavras-chave: virtual; colaboração; TIC; aprendizagem

Introdução

Devido à constante demanda pela aprendizagem do idioma português na região patagônica da Argentina a Cátedra de Português da *Universidad Nacional del Comahue* apresentou o projeto de extensão universitária “*Portugués Nivel pre-intermedio – entrenando las habilidades de hablar, leer, escribir y escuchar utilizando las TIC*” (Ordenanza CS UNCo N° 0237/2015) como uma solução ao problema e para brindar possibilidades de capacitação de qualquer ponto e horário utilizando a plataforma da Pedco (*Plataforma de Educación del*

Comahue) pertencente à universidade. Este projeto se elaborou levando em consideração que atualmente o uso de diferentes tecnologias no âmbito educativo demonstrou seu enorme potencial, passando de uma aprendizagem passiva à ativa, situada no mundo real, regida por novas competências comunicativas e possibilidades de trabalho colaborativo em um ambiente áulico virtual.

A educação virtual tem como centro o aluno e sua relação com o grupo, propõe uma aprendizagem significativa que o convida a refletir, criticar e se comprometer a descobertas individuais e coletivas guiado pelo professor-tutor. Assim, ao planejarmos atividades relacionadas com a colaboração grupal e construção própria do conhecimento é natural pensarmos em ferramentas e/ou recursos que sejam adequados ao novo processo de ensino.

Uma das ferramentas escolhidas pelo grupo de professores neste curso foi o PowerPoint vinculado ao Google Drive por ser gratuito, *on line* e permitir a colaboração na edição dos documentos. Além disso, estes também podem ser salvos, lidos e editados por qualquer um que tiver acesso ao documento, independente da sua localização geográfica. O PowerPoint é um aplicativo visual e gráfico, usado principalmente para criar apresentações. Com ele é possível criar, visualizar e mostrar apresentações de slides que combinam texto, formas, imagens, gráficos, animações, tabelas, vídeos e muito mais.²⁴ Esta ferramenta pode ser inserida na plataforma Pedco e permite a visualização *on line* do trabalho e ingressar através da mesma uma ou várias pessoas ao mesmo tempo, o que dá lugar a um trabalho grupal sem necessidade de reuniões presenciais.

Foi escolhido um enfoque de trabalho em grupo, que será explicado a seguir, considerando que o aluno dispõe de vários recursos e caminhos para expressar ideias, e criar e pôr em prática estruturas em aprendizagem ou já adquiridas. Além disso, por estar em um ambiente virtual com companheiros desconhecidos, o trabalho entre pares facilita o intercâmbio e aproxima as pessoas. Neste sentido, isto é sumamente útil para o ensino-aprendizagem de idiomas, pois leva o aluno a se sentir parte de um grupo e responsável por escrever ou criar da melhor maneira possível, já que sabe que está participando em um processo de construção cujos autores são vários e estão trabalhando pelo mesmo objetivo: aprender.

Sobre o Projeto de Extensão

O Projeto de Extensão foi desenvolvido durante o ano 2015, de maio a dezembro, através da Plataforma Pedco da Universidad Nacional del Comahue²⁵. A equipe de trabalho se formou com 3 (três) professores e 2 (dois) ajudantes externos. Registraram-se 47 inscritos para um limite de vagas de 25 alunos, e se iniciou o curso com 27 alunos, dos quais somente 9 (nove) finalizaram.

O objetivo geral do curso foi que os estudantes adquirissem, em um contexto virtual, uma competência funcional pré-intermediária na língua portuguesa, com vocabulário adequado e correção estrutural suficiente para participar efetivamente da maioria dos eventos de comunicação formais e informais relativamente complexos, relacionados com temas

²⁴ <https://support.office.com/pt-br>

²⁵ <http://pedco.uncoma.edu.ar/course/view.php?id=2339>

diários, sociais e profissionais. O requisito para poder começar o curso era ter estudado pelo menos 1 (um) ano de Português em alguma instituição reconhecida.

Metodologia

Para as atividades realizadas no PowerPoint, vinculado ao Google Drive, foram utilizadas como marco teórico as ideias de Litwin (2005), que afirma que nos estudos superiores se pretende formar pessoas com alta capacidade de aprendizagem para que façam perguntas e construam estratégias de respostas. As tecnologias da comunicação ajudam no intercâmbio de perguntas e na procura de respostas conjuntas, e a obter informação relevante. Desde as perspectivas comunicacionais, as novas tecnologias e o trabalho colaborativo oferecem que nos ajudemos uns aos outros, e promovem o reconhecimento de óticas diferentes e das dificuldades ou das soluções que outros encontram.

Do ponto de vista do ensino de idiomas, as TIC vieram contribuir para melhorar a prática das quatro habilidades requeridas para o processo de aprendizagem, ou seja, aprender a falar, ler, escrever e escutar. É certo que sempre houve tecnologia para o ensino, seja o giz para o quadro negro, as lâminas em cores, um dicionário ou o livro didático. Hoje, no entanto, temos uma aplicação de dicionário no celular, ou um tradutor on-line que mais além das controvérsias existentes podem ser úteis para a aprendizagem. Deixamos de utilizar as fitas cassetes para usar MP3, esquecemos o velho reproduzidor de VHS ou ainda de CDs para utilizar vídeos *in streaming* ou baixados em um USB. No lugar da televisão, agora usamos um notebook ou cada aluno leva consigo seu tablet. Até o vocabulário ganhou mais siglas e mais estrangeirismos. Para escrever já não é necessário levar folhas e folhas para corrigir, pode-se pedir para produzirem textos em uma wiki, para um blog ou nas redes sociais e diferentes recursos de escritura colaborativa. Gravar um áudio em um celular e enviar através de um correio eletrônico ou por um grupo de Whatsapp para aqueles docentes menos convencionais.

São muitas e variadas as ofertas tecnológicas oferecidas na imensidão da rede que às vezes o docente se perde ao querer planejar uma aula chamada “inovadora”. É aí que reside a importância de antes de utilizar uma tecnologia em sala de aula presencial ou a distância, saber planejar, de acordo com o conteúdo a ser visto, que saberes podemos adquirir ou ensinar com essa TIC.

Pensando assim é que para este projeto se utilizou como base a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) por facilitar a aprendizagem significativa por meio de tarefas e potencializar o trabalho grupal, enriquecida pelo enfoque TPACK (Koehler y Mishra, 2009) e pela taxonomia de atividades descritas por Jordi Adell (2010). O enfoque do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, conhecido na literatura internacional como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as TIC e tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, o enfoque TPACK enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares. Os três conhecimentos individuais que formam a base do Conhecimento Pedagógico e Tecnológico do Conteúdo são o Conhecimento do conteúdo (CK – *Content Knowledge*), Conhecimento Pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*) e o Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*). O TPACK possui como

principal objetivo a articulação dos três saberes (TK, PK e CK), que formam a base para sua estruturação, com a finalidade de obter um ensino realmente eficiente ao cingir as relações estabelecidas entre estas três esferas de conhecimento sem ignorar a complexidade existente individual ou coletiva (Lopes, 2011, em Cibotto e Oliveira, 2013). Segundo Adell (2010) o planejamento docente deve ser situado, adaptado ao contexto, baseado em atividades e rotinizado. O processo de desenho de atividades deve levar em consideração os seguintes aspectos: escolha de conteúdos, relação com os objetivos da área, competências a ser trabalhadas e critérios de avaliação; decisões pedagógicas práticas; seleção e sequência de tipos apropriados de atividades; seleção de estratégias de avaliação; e seleção de ferramentas e recursos apropriados (Harris, 2009, em Adell, 2010). Portanto, levando em consideração os aspectos mencionados, é que se desenharam as atividades que foram desenvolvidas pelos alunos nas diferentes produções coletivas e colaborativas.

As atividades desenhadas foram propostas em forma de tarefas a fim de permitir a articulação de competências diversas para que os alunos pudessem construir sentido dentro das situações comunicativas propostas e demonstrassem não só conhecimento estrutural da língua, mas também habilidade de se comunicar nos dois ambientes propostos, quer dizer, Google Drive e Plataforma Pedco. Por isso foi importante utilizar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pois “um projeto é uma proposta de produção global que cobra sentido porque todas as atividades vão encaminhadas à realização de um produto final” (González Goñi, 2015, slide 8, tradução das autoras). Neste processo, as atividades são desenhadas visando o resultado esperado, e estão centradas nos alunos, potenciando a iniciativa e autonomia pessoais, e estimulando a curiosidade. Para a realização dos diferentes projetos é importante partir dos conhecimentos prévios dos alunos, propor atividades de motivação, dar as instruções, indicar a sequência de atividades e promover a interação entre companheiros e com o professor.

A avaliação também foi feita no marco da Aprendizagem Baseada em Projetos. Desde o início foram explicados os critérios de avaliação que seriam aplicados para que os alunos pudessem levá-los em consideração durante todo o percurso das diferentes tarefas. A avaliação na Aprendizagem Baseada em Projetos se realiza durante todo o processo e considera que na vida real o nosso trabalho está sujeito a contínuas revisões e possibilidades de melhoramento. Os alunos são envolvidos ativamente no processo de avaliação e se estimula a reflexão e a autocrítica. Também se favorece a retroalimentação entre pares e o reconhecimento de fortalezas e debilidades para propiciar melhoras. Avaliam-se conteúdos, competências, motivação, participação, criatividade e cooperação. A avaliação é feita em rascunhos, atividades e produto final (González Goñi, 2015, slide 57, tradução das autoras). Os instrumentos de avaliação são a observação direta do docente, autoavaliação dos alunos, co-avaliação entre os alunos e rubricas variantes de excelente a bom, já que a pontuação na avaliação é um requisito da universidade.

O conjunto de tarefas escolhido para este projeto foi pensado para que os alunos tivessem um avanço progressivo tanto no vocabulário quanto na ferramenta utilizada e pudessem trabalhar com ela ao mesmo tempo em que faziam e viam outras atividades dentro do curso. Por isso, à medida em que avançava o curso, entre a equipe de trabalho eram realizadas reuniões de avaliações periódicas por acreditar que “para que a progressão seja lograda é necessário fazer avaliações tanto do projeto como da aprendizagem, pois sabemos que não existe aprendizagem sem avaliação. Esta tem que ser um processo contínuo e

dinâmico que permita às partes envolvidas realizar os ajustes necessários para adequar a situação de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos propostos” (Caixeta e Arce, 2014, p.63)

Neste contexto, as tarefas foram planejadas levando em consideração:

- **Conteúdo:** seguimos o disposto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) pois é utilizado pela Universidad Nacional del Comahue, à qual este projeto pertence. Sendo assim, o curso é pré-intermediário equivalente ao B1 e espera-se que o aluno, em relação à habilidade de compreensão leitora, seja capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho, e seja capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. Em relação à habilidade de produção escrita se espera que o aluno seja capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, e que seja capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. (Conselho da Europa, 2001) Ressaltamos somente estas duas habilidades pois foram as que se trabalharam nas tarefas de PPT.
- **Conhecimento Pedagógico:** levamos em consideração o contexto virtual, a quantidade de alunos e a experiência didática de cada um dos docentes envolvidos. Elaboramos possíveis enunciados e respostas a isso. Buscamos imagens, textos e contextos afins ao grupo de estudantes e de acordo à metodologia e enfoque escolhidos.
- **Conhecimento Tecnológico:** a equipe de trabalho foi capacitada previamente a este projeto, por isso se decidiu trabalhar com este recurso por considerar que fosse mais fácil ser utilizado pelos alunos. Também foi escolhido por permitir inserir imagens e frases e assim lograr o objetivo de formar uma “Revista” informativa que pudesse ser compartilhada e que fosse compatível com a Plataforma Pedco.

Desta forma, a seguir se apresentam as tarefas propostas e realizadas pelos estudantes de português como língua estrangeira em um contexto virtual.

Tarefas realizadas

Trabalhamos com três documentos denominados Revista Tipos de Turistas, Revista Meu Lugar e Revista Gastronomia do Brasil, para praticar a produção escrita e estruturas vistas à medida que avançamos em cada unidade de ensino, denominada “Aula”. O objetivo final era ter uma revista interativa para cada unidade, com uma linguagem simples, imagens e outros recursos, produzida durante o curso pelos próprios alunos.

Ao nosso espaço áulico virtual (Figura 1), inserimos as três apresentações do Google Drive em diferentes momentos, de acordo com o conteúdo visto, permitindo aos alunos a visualização da chamada “Revista” todo o tempo desde o momento em que foi publicada. Agregamos um tutorial de como trabalhar com esta ferramenta *on-line* e um *link* que permitia entrar diretamente ao documento. Para facilitar o ingresso dos alunos não foi exigido como requisito ter uma conta de *Gmail*, mas explicado que ao se cadastrar e ingressar com uma conta teriam mais recursos para utilizar.

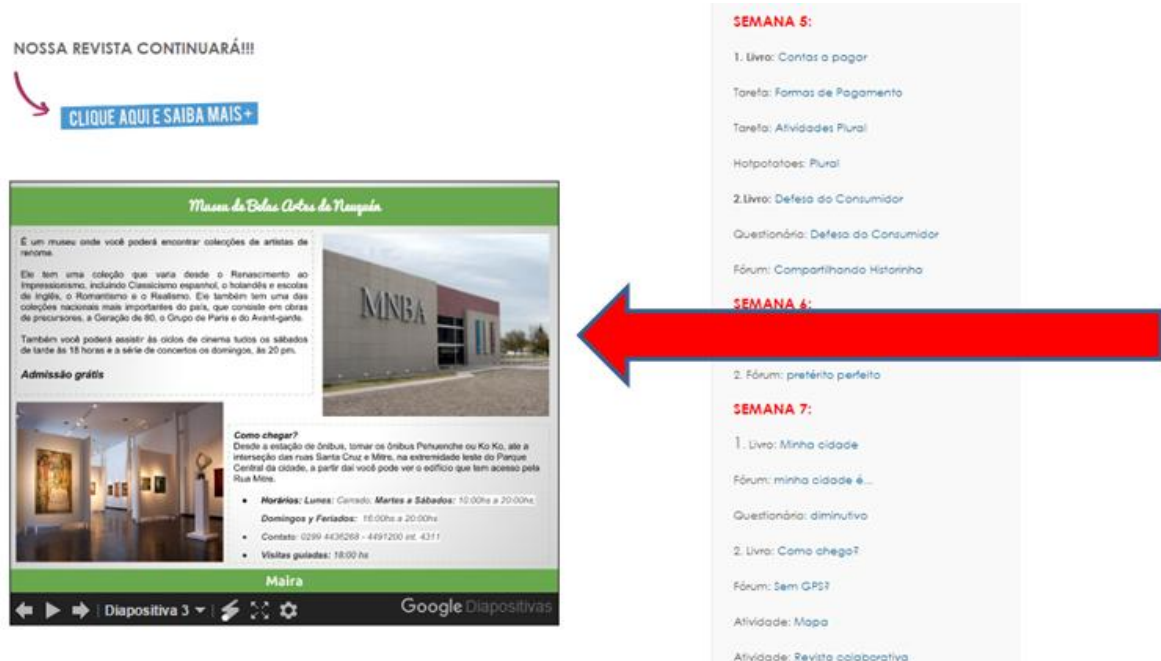


Figura 1. Criada pelas autoras

Ao trabalhar on-line e colaborativamente com o PPT do Google, um dos pontos positivos foi o intercâmbio de informações. Através do recurso “comentários” o professor podia solicitar ao estudante que fizesse modificações e este o utilizava para tirar dúvidas (Figura 2).

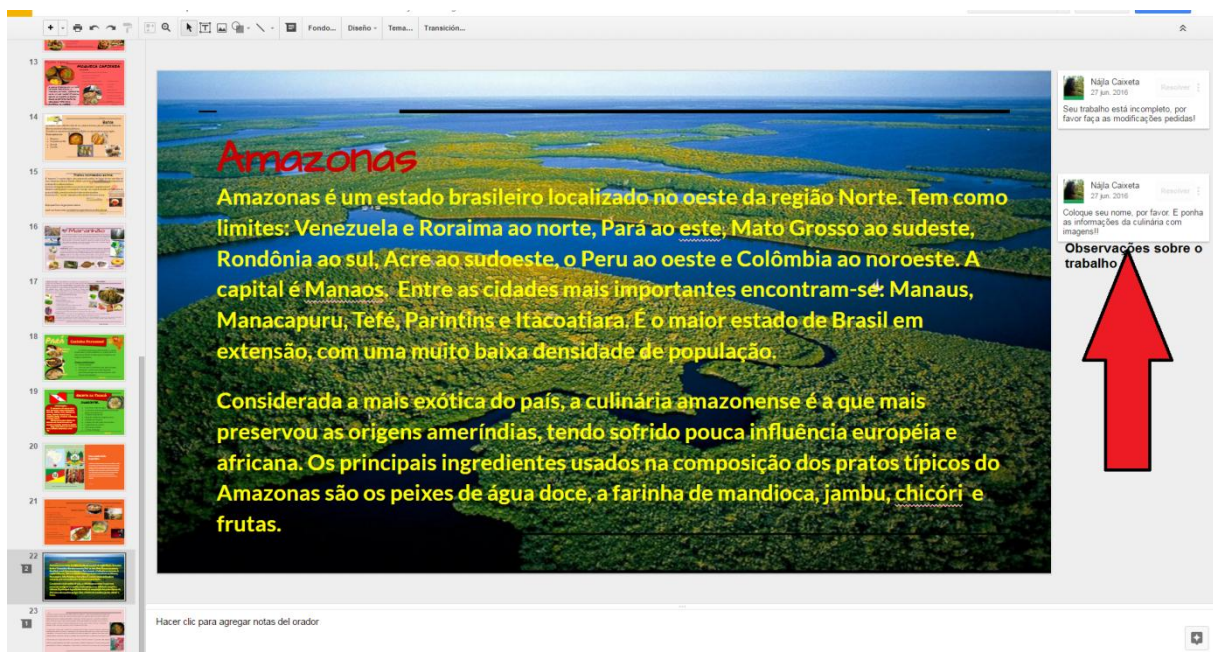


Figura 2. Criada pelas autoras

Assim, com a proposta de trabalho bem definida, objetivos e enunciados claros, os alunos em diferentes tempos e em seu ritmo puderam desenvolver as tarefas em aproximadamente 3 semanas cada uma.

Revista 1. Tipos de Turistas (Figura 3)

Léxico: Turismo, turistas, poluição, ecologia, natureza, lazer, viagem.

Estrutura gramatical: pronomes definidos e indefinidos. Advérbios. Presente do Indicativo.

Objetivos: Expressar gostos, preferências, rotinas, experiências; expressar certeza, incerteza, possibilidade, esperança, preocupação, necessidade, aconselhar e propor passeios.

Enunciado: Escreva uma frase em, no mínimo 3 (três) slides utilizando os pronomes e advérbios vistos. Coloque seu nome entre parênteses. Leia as frases anteriores, corrija quando for necessário e não repita frases. Importante: seja criativo e não tenha medo de errar.

B. Produção Escrita:

Aula 1. Vamos ler e criar frases para melhorar nossa escritura?

Clique [AQUI](#) e participe!!

Revista

Tipos de Turistas

Praticando juntos os pronomes indefinidos: alguém, algum, alguma, algo, ninguém, nenhum, nada, tudo.


Você sabia que há turistas para tudo? Leia e participe completando o que se pede em cada tela!!

Diapositiva 1 | Google Presentaciones

Figura 3. Criada pelas autoras

Nesta tarefa, como era a primeira experiência com o grupo neste tipo de trabalho, optamos por elaborar todas as slides para que os alunos pudessem completar e fosse uma atividade mais amigável, com imagens explicativas no primeiro slide seguido de exemplos (Figuras 4 e 5).

Turista de grupo ou de massa



É aquele que gosta de:

- Viagens em grupo orientado por um guia, com programa definido.
- Dificilmente faz passeio sem companhia do guia.
- Pacotes pronto com transportes, traslados, hotéis e programação fechada.

Figura 4. Criada pelas autoras

Agora é a sua vez!

Faça uma frase com o tipo de Turista de grupo utilizando o pronome indefinido - algum, alguma

- **Exemplo de frase:** Você conhece alguém que faz ou já fez esse tipo de viagem? Eu não conheço ninguém. (Fátima)
- Alguns pescadores ou caçadores compram nesse tipo de pacotes customizados, onde os hospedagens tem instrutores. (Maira)
- Estes turistas geralmente, perseguem algum objetivo específico, por exemplo gastronómico, procurando assim conhecer algum restaurante exclusivo que tivesse alguma especialidade que não poda ser conseguida em nenhuma outra cidade (Emilce)
- O turista precisa ter muito dinheiro ou algum tipo de poupança para fazer esse tipo de viagem. (Ximena)
- Não importa o tempo de viagem, mas deve ter alguma ótima opção! (Julieta)
- Alguns dos interesses dos turistas customizados são a gastronomia, determinados esportes, assistir a eventos especiais, entre outros. (Fabiana)

Figura 5. Criada pelas autoras

Avaliação da Tarefa

Na Revista 1 a participação dos alunos foi de 100% com algumas dificuldades tecnológicas ao princípio. Todas as dúvidas eram respondidas através do Fórum de Dúvidas, pelos “comentários” do Drive ou por e-mail. Mesmo que tenhamos proposto que uns corrigissem os outros, apenas 2 alunos fizeram correções em frases com interferências.

Perguntados sobre o porquê, os alunos afirmaram ter visto os erros mas não ter se animado a tocar nas frases escritas por medo ou respeito.

Com esta tarefa se puderam reconhecer e corrigir as principais interferências na ortografia e significado de algumas palavras ou problemas de estrutura relacionadas ao tema visto. Para exemplificar sublinhamos:

- *Algumas das pessoas que preferem este tipo de turismo é a primeira vez que viajam a outro país ou adquirem um viagem longo, por isso preferem ter tudo organizado e com a companhia de um guia.* Outro exemplo: *Quase nenhum turista cultural faz o seu viaje sem antes ter investigado seu destino.* - nestas construções os alunos tiveram uma interferência comum aos falantes de espanhol, ao utilizar o substantivo viagem no masculino, ao contrário do feminino como deveria ser. Além disso é comum encontrar em textos escritos viaje no lugar de viagem.
- *Ao fim do día todos se divertiram!!... Ninguém ficou chato* - nesta frase uma interferência que se repete é acentuar a palavra “dia”. Outra confusão está no significado e uso da palavra chato no lugar de entediado.
- *Nas visitas culturais são muito enriquecedoras e favorece contatos interculturais de culturas diferentes.* - outra interferência comum é o uso da contração da preposição *em* com o artigo *a* que se transforma em *na*, no lugar de utilizar o artigo *a*.

Revista 2. Meu lugar (Figura 6)

Léxico: Lugares de interesse turístico, localização, marcas de lugar, descrição. Fenômenos da natureza e paisagens.

Estrutura gramatical: Adjetivos. Advérbios. Preposições. Presente simples. Imperativo.

Objetivos: Descrever lugares de interesse turístico de forma atraente. Explicar como chegar e sua localização.

Enunciado: Descreva um lugar de interesse turístico da forma mais atraente possível. Utilize fotos, indique a sua localização e explique como chegar.

Coloque seu nome no slide. Leia as publicações anteriores e não repita frases. Importante: seja criativo e não tenha medo de errar.



Figura 6. Criada pelas autoras

Nesta tarefa colocamos um slide de exemplo (Figura 7), para que os alunos pudessem ter um modelo a partir do qual fazer a sua própria criação. O requisito para cumprir com o objetivo era que cada um criasse seu próprio slide sem repetir lugares. O problema inicial foi que dois alunos não entenderam como criar um novo slide, e um deles apagou o trabalho que outros já tinham realizado. Neste caso, pôde-se recuperar o trabalho e prosseguiram com a tarefa.

Ao trabalhar on-line e com vários usuários com possibilidade de editar o documento, deve-se ter o cuidado de guardar uma cópia de segurança para poder incentivar os alunos a trabalhar em um mesmo documento sem riscos de perder tudo ou alterar algo. Também é necessário conseguir que os alunos percam a vergonha de participar e ficar expostos em uma apresentação. Durante toda a tarefa o incentivo foi uma constante, e as retroalimentações quase imediatas.



Figura 7. Criada pelas autoras

Avaliação da Tarefa

Na Revista 2 a participação dos alunos também foi de 100%, considerando o total de alunos ativos no curso no momento de subir a tarefa, quer dizer, 11 (onze) alunos. Desta vez se pôde observar que os alunos tiveram menos dificuldades tecnológicas que na revista 1. Todas as dúvidas eram respondidas através do Fórum de Dúvidas, pelos “comentários” do Drive ou por e-mail. Alguns alunos se animaram a fazer correções em frases dos seus companheiros, e em geral se observou um melhor aproveitamento da ferramenta PowerPoint, com a utilização de outros recursos da própria ferramenta. Além disso percebeu-se um avanço no uso do vocabulário e estruturas utilizadas.

Questionados sobre esta tarefa, todos foram unânimes ao responder que foi agradável pois estavam fazendo um trabalho sobre lugares que conheciam, alguns utilizaram fotos próprias e escreveram sem necessidade de pesquisar para dar indicações. Aqui ressaltamos sobre a importância de tarefas que tenham significado para os aprendentes e assim evitar o “copiar-colar”. (Figura 8)

Uma vez mais, com esta tarefa pôde-se reconhecer e corrigir as principais interferências na ortografia e significado de algumas palavras ou problemas de estrutura relacionadas ao tema visto. Para exemplificar sublinhamos:

- *Também você poderá assistir aos ciclos de cinema tudos os sábados de tarde.* Nesta frase uma interferência do falante de espanhol em relação ao pronome indefinido *tudo* com o definido *todo*.
- *No caminho você vai ver os sinais de trânsito que vai guiarlo.* Aqui a interferência está em não separar com hífen os pronomes oblíquos átonos quando terminados em R, quer dizer, guiá-lo.

Lago Pellegrini ...

O lago junto com a Pensínsula Ruca Có oferece um espaço que convida a se apaixonar com a deslumbrante paisagem natural que há na Patagônia.

Você pode praticar diversidade de actividades aquáticas...

natação
motonáutica
caiaque
canoagem
windsurf
passeios de barco e vela

também...
safáris fotográficos
trekking
esportes de praia
observação de aves
passeios pedestres ou ciclisticos

Como chegar...

O 'balneario' está localizado a 13 km da cidade de Cinco Saltos, ao norte de Neuquén.
Uma vez dentro da cidade, siga pela Av. Sarmiento até cruzar as faixas e continue pela Av. Blumetti, passando a 'barda' você vai encontrar a planície, seguindo pelo km 36 até o fim vai encontrar o Lago Pellegrini.

Ximena

Figura 8. Criada pelas autoras

Para a última tarefa, considerando que os alunos já tinham provado ser capazes de trabalhar com o PowerPoint vinculado ao Drive, e também pelo número reduzido de alunos, já que na última etapa do curso participaram 9 alunos, optou-se por trabalhar em 3 grupos de 3 pessoas. Para levar adiante o trabalho se abriram fóruns grupais na Pedco e também a oportunidade de utilizar o “chat” do mesmo espaço. A maior dificuldade para os estudantes foi a organização para trabalhar em grupos e decidir o que escrever, imagens etc., já que tinham que se reunir em um contexto virtual. O estímulo nos fóruns foi fundamental para o desenvolvimento da tarefa e o resultado foi gratificante tanto para eles como para o grupo de docentes.

Revista 3. Gastronomia do Brasil (figuras 9 e 10)

Léxico: Comidas, bebidas, ingredientes, receitas, costumes culinários, regiões, cidades.

Estrutura gramatical: Adjetivos. Preposições. Presente simples. Pretérito simples. Imperativo.

Objetivos: Descrever comidas e bebidas típicas de diferentes regiões do Brasil. Explicar como preparar e quais os seus ingredientes.

Enunciado: Pesquisem sobre as comidas e bebidas típicas da região que foi sorteada para o seu grupo. Utilizem fotos, e coloquem receitas e dicas interessantes.

Coloquem o nome do grupo. Leiam o trabalho anterior, corrijam quando for necessário e não repitam frases. Importante: sejam criativos e não tenham medo de errar. Seguimos aprendendo.



Figura 9. Criada pelas autoras



Figura 10. Criada pelas autoras

Avaliação da Tarefa:

Na Revista 3 a participação dos alunos também foi de 100% considerando o total de alunos que cursavam até o momento em que foi subida a tarefa, ou seja, 9 alunos.

Questionados sobre esta tarefa, a maioria respondeu que foi difícil se organizar para trabalhar realmente em grupo. Nas revistas anteriores o aporte era grupal mas os alunos não dependiam uns dos outros para finalizar o trabalho. Nesta revista tiveram que entrar em acordo sobre o que enfocar e como fazer cada segmento. Discutiram através dos fóruns e também houve intercâmbio de e-mails, mas não utilizaram o recurso “chat” da plataforma. Apesar da dificuldade, gostaram da atividade e consideraram que aprenderam com ela e com o grupo. Os alunos se animaram a utilizar mais imagens e a corrigir quando necessário. Aprenderam sobre vocabulário de comida através do recurso visual e com frases curtas. Isto foi considerado muito valioso por todos.

Conclusão

Ao longo deste trabalho foi demonstrada a importância do trabalho colaborativo ao aprender-ensinar em um ambiente virtual. Também se viu que é fundamental que o planejamento inclua três saberes: conteúdo, pedagógico e tecnológico. As atividades aqui propostas foram pensadas pelo grupo de professores e equipe auxiliar com o intuito de incluir as TIC para aprendizagem de português como uma ferramenta de apoio e não como um meio em si mesmo; isso levou a repensar os hábitos de ensino, e a buscar modelos que permitissem aos alunos praticar as estruturas de maneira prazenteira e enriquecedora.

Ensinar não é uma tarefa fácil, exige planejamento, horas de estudo, tempo para avaliar as aulas, materiais, alunos e a si mesmo. Ensinar a distância requer o dobro de esforço que as aulas presenciais, e exige além disso manter um vínculo com os alunos através de um espaço virtual às vezes frio. Por isso consideramos que ao envolver os alunos em uma atividade dinâmica de participação ativa, estimula os sentidos e os convida a permanecer neste espaço. As Revistas elaboradas como tarefas aportaram desafios ao grupo de alunos e docentes e favoreceram a aprendizagem em um meio de avaliação não convencional, onde a participação era essencial.

Ao utilizar a ferramenta PowerPoint, vinculada ao Drive, foi fundamental a experiência dos docentes, que já tinham trabalhado anteriormente com outro curso utilizando este mesmo recurso com resultados positivos. Assim se evitou repetir erros e se conseguiu melhorar o esquema das tarefas. Esta ferramenta também proporcionou um canal extra de comunicação ao permitir o chat on-line ou deixar um comentário no próprio documento, agilizando assim as respostas a diferentes questões e sendo este diálogo outra forma de aprendizagem.

Mesmo com a experiência da equipe, cada grupo de alunos dá uma resposta diferente às atividades propostas, por isso a importância de avaliar o projeto ao longo do curso. Exemplo disto foi a última tarefa, a Revista 3. Pelo número reduzido de alunos foi possível fazê-los trabalhar em grupos, apesar de que a atividade inicialmente estava prevista para ser feita como as anteriores.

Também é importante ter planos de contingência para o caso de ter alunos que demoram um pouco mais em aprender ou em aceitar propostas novas, quer dizer, prever tutoriais de fácil leitura, e atender de maneira personalizada cada caso que demonstre tecnofobia e ainda assim participe de um curso virtual. É fundamental ter cópia de segurança para o caso de o trabalho ser apagado por engano por algum usuário, e também para identificar as

interferências que vão aparecendo e que são corrigidas posteriormente. Outros aspectos a ser levados em consideração são planejar os tempos considerando o perfil do grupo, estimular através dos Fóruns ou mensagens individuais, estar atentos às dúvidas ou medos, e responder de imediato aos anseios, oferecendo uma retroalimentação constante. Tudo isso foi imprescindível para cumprir com o objetivo deste projeto, o qual desejamos seguir executando em outros contextos e melhorando sempre.

Referências Bibliográficas

- Adell, J. (2010). El diseño de actividades didácticas con TIC. JEDI. II Jornadas de Educación Digital. Bilbao: Centro de Educación y Nuevas Tecnologías. Universitat Jaume I. Disponível em <https://es.slideshare.net/epdrntr/jordi-adell-el-diseo-de-actividades-didcticas-con-tic-jedi2010-bilbao>
- Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. En: Badia, A. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico em linha]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. pp. 44-56. Disponível em http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf
- Caixeta, N. e Arce, M. (2014). Ferramentas online utilizadas para avaliação da expressão escrita: experiência em um curso de extensão a distância da Universidad Nacional del Comahue. Em Araujo e Bagio (comp.). *Anais do Simpósio SIPLE 2014* (pp. 62-78). Londrina, PR: SIPLE. Livro digital, PDF Arquivo digital: descarga e online. ISBN 978-85-7846-198-0.
- Cibotto, R. e Oliveira, R. (2013). O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) na formação inicial do professor de matemática. Em: EPCT VIII Encontro de Produção científica e tecnológica. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná. Disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CET/MATEMATICA/racibottotrabalhocompleto.pdf
- Conselho da Europa (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>.
- González Goñi, S. (2015). Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Curso de formación en centro - IES Basoko. Disponível em https://es.slideshare.net/Silviagongo/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-43673655?next_slideshow=1
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(1), pp. 60-70
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza, Conferencia inaugural - Educación y Nuevas Tecnologías, II Congreso Iberoamericano de Educared. Disponível em: <http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia1.php>

Do norte pro norte: nas ondas e curvas de um intercâmbio cultural mediado pela virtualidade

Lucas G. Gordillo
lucgordillo@gmail.com
Escuela Normal Sup. en Lenguas Vivas Juan B. Alberdi
Tucumán- Argentina

Resumo

Ensinar e aprender uma língua, principalmente uma nova, tem se tornado uma tarefa de *ensinar menos* e de *vivenciar mais a própria língua-alvo* para abrir possibilidades de aquisição da competência comunicativa com tudo o que ela implica: estratégias de aquisição, estratégias de sobrevivência na interlíngua emergente, capacidades de jogar com as palavras e sentidos permitidos pelo novo sistema e nova cultura, possibilidades estéticas de busca de sentidos especiais na nova língua, capacidade de compreender e armar textos e discurso e desenvolver, caso necessário, uma consciência metalinguística e metacomunicativa da competência capital. Tudo isso, hoje, tornou-se mais fácil com a inclusão em nossas aulas das TIC e abriu um novo caminho para vivenciar a língua que está sendo aprendida. Pensamos que a utilização das redes sociais e das TIC contribuiria para aproximar a cultura tanto argentina quanto brasileira. Em parceria com um professor de literatura da Universidade Federal do Pará (UFPA) criamos um blog e uma página no Facebook para que alunos da Licenciatura em Espanhol (LE) da UFPA-Abetetuba e alunos da Licenciatura em Português (LE) da Escuela Normal Superior em Lenguas Vivas “Juan B. Alberdi” de Tucumán gravassem vídeos e intercambiassem ideias em relação a questões e tópicos culturais de ambos os países. Dimensionar a cultura nos processos de adquirir e ensinar línguas é proporcionar experiências culturais, na perspectiva de Almeida Filho (1993), para explicitar a cultura inclusive em situações comunicativas em que ela simula não aparecer. Com esse intuito é que esse projeto se transformou em um campo de experiências interculturais reais e de integração regional entre dois pontos geográficos distantes como são: Abetetuba, no Pará, e San Miguel de Tucumán, na Argentina. Ele possibilitou não só o desenvolvimento e reforço da aquisição das quatro habilidades como também o apoio e a parceria para que os alunos estabelecessem a confiança e o vínculo para se corrigir e sugerir formas para melhorar e aprimorar os conhecimentos. Finalmente, esse trabalho constitui mais um convite a reconfigurar nossas práticas de ensino e construir, através da inclusão das TIC na sala de aula, o que Maggio (2012) define como “*enseñanza poderosa*”, caracterizada por olhar em perspectiva, comover e perdurar.

Palavras-chave: competência cultural – TIC – “enseñanza poderosa” – PLE/ELE

Introdução

Muito vem se falando sobre o impacto das TIC na educação e sobre os efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que existem expectativas depositadas na capacidade das TIC para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem. A capacidade de transformação e de melhora da educação das TIC deve ser entendida como um potencial que pode ou não se fazer realidade, e se fazer em maior ou menor medida, em função do contexto em que estas tecnologias são efetivamente utilizadas. Os contextos de uso são, e dentro do marco desses contextos, a finalidade que se persegue com a incorporação das

TIC, os que determinam sua capacidade para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem.

A utilização combinada das tecnologias multimídia e da internet tornam possível a aprendizagem em qualquer cenário (a escola, a universidade, o lar, o lugar de trabalho, o espaços de lazer, etc.) E, essa ubiquidade aparentemente sem limites das TIC, junto com outros fatores como a aprendizagem ao longo da vida ou o aparecimento de novas necessidades formativas, estão na base tanto do aparecimento de novos cenários educativos quanto dos profundos processos de transformação que, segundo o julgamento de muitos analistas da sociedade da informação, tem começado a experimentar e continuarão experimentando nos próximos anos os espaços educativos tradicionais.

O grupo humano com que se trabalhou para essa experiência didática foi: alunos do 5º semestre da Licenciatura em Português (não universitária), da Escuela Superior en Lenguas Vivas Juan B. Alberdi, da cidade de San Miguel de Tucumán, Argentina e alunos do 3º semestre da Licenciatura em Letras Português/Espanhol, da Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. É importante salientar que, ambas instituições, estão localizadas na região norte dos países, geralmente, conhecidas por serem a parte mais pobre do país, com menos infraestrutura tecnológica, com pouco design tecnológico e com alunos que integram o lado mais desfavorecido da pirâmide social.

Nesse trabalho se utilizou como TIC a rede social Facebook. Criamos a página Estudos de L.E. Brasil/Argentina. A escolha responde a facilidade e conhecimento de uso que os alunos em geral possuem junto à familiaridade com que se desenvolvem nessa rede e à possibilidade que oferece para abrir uma página fechada para a intervenção dos alunos. Além disso, o acesso para trabalhar com o Facebook não exige contar com um computador de tecnologia avançada. A rede social pode ser acessada desde qualquer smartphone e não ocupa muito espaço na memória de um celular.

Nosso trabalho tem como objetivo ultrapassar fronteiras e facilitar a aproximação entre pessoas e instituições de países vizinhos, contribuir ao conhecimento da cultura de ambos os países a partir do contexto vivencial em que os alunos estão inseridos, isto é, a cultura da região norte, da minha cidade, do meu espaço de desenvolvimento cotidiano. Também, é nosso intuito aprimorar a aquisição e prática oral da língua alvo e a construção de uma competência cultural que redunde em um trabalho cooperativo de aperfeiçoamento de habilidades oral tanto escrita da língua em estudo.

A proposta em andamento

As TIC digitais permitem criar entornos que integram os sistemas semióticos já conhecidos pelos alunos e ampliam enormemente a capacidade humana para (re)presentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informação com cada vez menos limitações de espaço e de tempo, de forma quase instantânea e por um preço cada vez menor (Coll, 2008).

O espaço curricular dado ao desenvolvimento da expressão oral em cursos regulares de licenciaturas em línguas estrangeiras é cada vez menor. A reformulação e modificação de

grades curriculares e de políticas de ensino na área de formação docente vêm sofrendo perdas deficitárias na formação específica e o avanço de disciplinas de formação geral tem ganhado lugares que antes eram da língua-alvo. Essa discussão vem sendo dada em congressos, simpósios, fóruns de professores de línguas estrangeiras que demandam por uma formação que se torne menos pedagógica e sim mais específica.

A fala e a escrita dos aprendizes, nas imperfeições e acertos, revelam um processo dinâmico individual no qual o professor pode esperar influir, mas nunca dele possuir total controle. Esse processo para ocorrer precisa de trabalho (esforço) envolvido do aluno. Quando ele ou ela interage para comunicar-se na língua desejada, envolvendo-se em atividades interativas, a língua-alvo se torna viva, ativa, criativa e cultural e faz crescerem as chances de sua aquisição pelo aluno. Muitas vezes, por motivos externos e outros internos, o aprofundamento na aquisição da fala na língua-alvo se vê limitada a atividades curriculares que pouca carga horária têm e que respondem, estritamente, às reflexões metalinguísticas e nunca de índole cultural.

A implementação das TIC nas nossas aulas atua como subsídio para provocar ou reforçar práticas discursivas que foram lentamente deslocadas de lugar por decisões políticas ou por falta de tempo. Analisado o panorama e detectada a necessidade de nossos alunos aprofundarem melhor em situações de uso da língua que estudam, partimos para criar uma parceria com os professores envolvidos com o objetivo de propiciar oportunidades de verbalizar o espanhol e o português em situações comunicativas que estejam atreladas a um conteúdo ou traço cultural da vida cotidiana dos nossos alunos.

Visto que um dos grandes impactos da tecnologia é a sua capacidade de aproximar pessoas localizadas em qualquer parte do mundo, resolvemos criar uma página no Facebook como grupo fechado que se tornasse um tesouro de vídeos culturais do Estado do Pará e do Estado de Tucumán. Para a elaboração dos vídeos, pensamos que o único disparador deveria ser que se tratasse de um conteúdo audiovisual que descrevesse ou contasse algum elemento cultural do estado ou da cidade em que nossos alunos estão inseridos. O tempo do vídeo não deveria ser menor que 3 minutos e havia total liberdade para a edição e escolha de participantes. Os professores só interviriam para auxiliar em alguma necessidade que os alunos pudessem chegar a ter e para dar um feedback sobre a montagem e pós-produção dos vídeos. A única exigência foi a utilização da língua-objeto para a produção do vídeo.

No início criamos um blog para que os alunos compartilhassem a experiência de ter participado na criação dos vídeos, mas com o decorrer do tempo vimos que eles faziam mais isso na mesma página do Facebook, portanto, decidimos deixar de usar o blog. Na interação, percebemos que começaram a se relacionar de maneira espontânea, a se corrigir e se consultar sobre determinadas palavras, expressões como também a se pedir dicas para aprimorar o conhecimento da língua e a agilização da fluência na fala.

Entre as decisões com que nos defrontamos os dois professores que criamos a página foi escolher a vertente pedagógica com a que trabalharíamos. Iríamos para uma vertente exclusivamente de uso da língua, ou talvez puramente didática ou simplesmente funcional? Pensamos que a finalidade de uso da página não teria que se cingir a monitorar as intervenções dos alunos desde uma perspectiva de uso do certo ou errado da língua, nem ser um subsídio norteador de nossas atividades áulicas, muito menos conceber essa ferramenta

web como um depósito de atividades fora da sala de aula. Nosso intuito foi proporcionar um novo contexto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira para que os aprendizes construam modos diferenciados de relacionar-se com a língua que aprendem, isto é, uma nova situação de contato linguístico-cultural. Nesse sentido, a concepção de língua que pretendemos mostrar tem a ver com uma representação de cada língua-cultura, argentina e brasileira, as quais devem ter a capacidade de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e partilha (MENDES, 2011). A partir disso, escolhemos dar a liberdade que os alunos precisavam para soltar a língua, gerar nas nossas aulas temas que fossem de seu interesse para seus vídeos e não avaliar o produto final. Pretendemos que fossem eles quem se autocorrigissem, que esperassem que seus colegas dessem opiniões sobre sua fala e que, sobretudo, conhecessem mais da sua própria identidade e da identidade do outro. Em virtude de que os alunos nos comentavam que não possuíam contato com nativos falantes das línguas que aprendem, sugerimos utilizar a página do Facebook para interagir e se corrigir a escrita e a fala nos vídeos. Para isso, como professores, só demos como comando escrever com a língua-objeto e elaborar os vídeos com a mesma premissa. Nas postagens, pudemos ver que, maioritariamente, isso aconteceu, e foram eles mesmos que opinavam sobre a escrita e fala dos colegas, o que contribuía para fazer um feedback.

Durante meses de trabalho os alunos produziram os seguintes vídeos:

- Juguetes de Miriti. Nuestra cultura para el mundo. (8min 07)
- El locro na gastronomía argentina. (4min 35)
- El Matapi (15min)
- A Copla: patrimônio da humanidade (6min 25)

Antes de cada vídeo, os alunos tinham que redigir o roteiro do que iria ser falado nos vídeos. Isso era corrigido na sala de aula para que todos pudessem ter conhecimento do que poderia se tornar um modelo para seu próprio roteiro. Os roteiros deviam ser estruturados da seguinte forma:

- Título do vídeo
- Tema
- Turnos de fala
- Quantidade de tempo que cada apresentador fala.
- Entrevistas: incluir? sim ou não? Quanto tempo será destinado para colocar isso no vídeo?
- Outros itens relevantes para o vídeo.

A competência cultural e a perspectiva dialógica na virtualidade

No tocante aos objetivos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a ênfase recai no desenvolvimento da capacidade de uso fluente da língua-alvo e da habilidade de se comunicar com propriedade social e cultural e não apenas com precisão das formas gramaticais. O foco, portanto, é no uso comunicativo e, em decorrência, secundariamente, e quando justificável, na ação sistematizadora das formas da gramática que necessitem ser explicadas e convertidas em desempenho fluente.

O lugar destinado para a aquisição e desenvolvimento da competência cultural é reduzido e depende muito do método utilizado pelo professor como também do material.

Entende-se como material ao conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como uma partitura) que apoiam a (re)criação de experiências com e na língua-alvo conforme a postura de uma dada abordagem e alinhadas com um dado planejamento (Almeida Filho, 1993).

Dimensionar a cultura nos processos de adquirir e ensinar línguas é proporcionar experiências culturais, na perspectiva de Almeida Filho, para explicitar a cultura inclusive em situações comunicativas em que ela simula não aparecer. A partir dessa premissa é que concebemos a iniciativa de fazer produzir textos orais na língua-alvo que estão estudando os aprendizes. A utilização do espanhol quanto do português para relatar e explicar tópicos culturais que formam parte da identidade de nosso alunos é o melhor insumo para fazer (re)florescer neles o avanço na fluência da fala. Além disso, cria uma nova condição para que se desenvolva entre os alunos uma competência línguístico-comunicativa na nova língua.

Aprender uma nova Língua-Cultura Estrangeira (LCE doravante) implica se aproximar a um objeto de estudo através de múltiplas estratégias, desnaturalizar a própria língua, modificar o próprio olhar, refletir acerca da própria cultura, colocar em crise as categorias de pensamento individuais, quebrar com o vínculo unívoco entre a realidade e a palavra que supõe a linguagem verbal e adquirir consciência de caráter arbitrário e convencional de todo sistema de signos. Aprender uma LCE e nos confrontar com a cultura do outro permite um melhor conhecimento da própria língua-cultura materna e, em consequência, de aspectos de a gente mesma. Os processos de aprendizagem da LCE precisam tanto das funções cognitivas como das relações interativas que se desenvolvem no contexto sociocultural em que o aprendiz se encontra imerso. O aprendiz vai construindo pensamento, sentimento e ação empregando a linguagem como “mediadora” entre ele e sua experiência de mundo. Essa construção sempre supõe uma interação social e, neste intercâmbio permanente, a ativação das funções metalinguística e metacognitiva constitui um meio para atingir a aprendizagem. A interação aporta uma série de experiências de aprendizagem que podem aproximar ao futuro docente aos processos que seus próprios alunos experimentarão.

A interação só é possível porque possibilita o estabelecimento do diálogo a partir de uma perspectiva dialógica, que coloque as duas culturas a dialogar, a construir sentidos. Para Bakhtin (1992), o diálogo é constitutivo da linguagem. O texto, segundo Bakhtin, é determinado por dois fatores: sua intenção (propósito) e a execução dessa intenção. Nessa intenção, é manifestado o sentido que inclui as previsões e movimentos do outro, isto é, desde o momento inicial de sua produção tem uma preocupação com o seu interlocutor. Dessa maneira, todo o texto tem um sujeito/um autor, podendo ser o escritor ou o leitor. Assim como no processo de leitura e escrita é cabível a produção de sentido entre leitor/escritor, também o processo de criação de um conteúdo estritamente cultural permite dar sentido à educação que aprecia e dá abertura para o outro sem preconceitos de valoração para atingir a compreensão intercultural. Uma perspectiva dialógica supõe o relacionamento, o encontro, a interação entre duas culturas, aquela que é veiculada pela língua estrangeira e a cultura que se associa à língua materna do aprendiz. Aqui acaba acontecendo um encontro que tem uma característica dialógica na construção do sentido, implicando, dessa forma, um funcionamento recíproco entre espectador e produtor/autor que interagem com o vídeo e dão a ele um propósito real de comunicação, ou seja, aprioristicamente, há algo a ser comunicado, neste caso, transmitido, isto é, a manifestação cultural em si.

A experiência de elaborar e produzir um vídeo sobre um tópico cultural na língua-objeto de estudo é uma ferramenta de ensino e aprendizagem que constitui um ambiente propício para tornar flexível o método de ensino e alavancar a competência cultural para o primeiro lugar. É estender a aula por conta da iniciativa dos alunos. É importante salientar que a escolha de um tópico cultural permite construir a relação dialética entre culturas, isto é, abrir espaço à aquisição de uma competência intercultural que tanto faz falta na formação atual de docentes de línguas estrangeiras, neste caso, de línguas de vizinhança.

Durante a pré e pós-produção dos vídeos, ouvimos nas impressões e opiniões de nossos alunos que as TIC facilitavam explicar coisas que de outra forma seriam difíceis de contar. Para os alunos argentinos foi interessante descobrir a proximidade entre o prato “locro” (prato quente a base de feijão branco, abóbora, chouriço e outros ingredientes) e a feijoadá. Enquanto para os alunos brasileiros, foi desafiante mostrar o valor cultural dos brinquedos de miriti (folha extraída de palmeira *Mauritia Flexuosa*) e o particular matapi (armadilha de pesca para pescar peixes e camarão) muito comum no cotidiano das comunidades ribeirinhas do estado do Pará. A socialização desses vídeos criou uma ponte de diálogo para descobrir e mergulhar na cultura própria e na cultura do outro. Simplesmente, constituiu uma forma de aprimorar e/ou reforçar a competência intercultural nos alunos.

A potencialidade das TIC na aula de línguas estrangeiras

Na atualidade, as mudanças surgidas a partir das migrações internacionais, os processos de globalização e as TIC, reposicionaram o lugar das línguas estrangeiras e criaram a necessidade de repensar e refletir sobre as relações existentes entre as diferentes línguas e culturas que circulam numa mesma comunidade. Nesse sentido, foi revalorizada a necessidade de ver as relações de poder subjacentes entre as línguas a partir de examinar as diferentes políticas linguísticas adotadas -ou não- pelos estados nacionais. Não temos que esquecer o papel fundamental que as políticas linguísticas assumem numa sociedade porque constituem ferramentas para a aplicação concreta de medidas que criam espaços mais amplos de cidadania a partir de valorizar o componente ideológico que apresenta o ensino e a aprendizagem de uma ou várias língua(s) estrangeira(s).

Todo esse panorama de mudanças no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, de reflexão sobre novas práticas de aprender e ensinar, de estabelecimento de políticas linguísticas e de construção de cidadania nos leva a pensar que as TIC representam um dos principais fatores para efetuar mudanças que gerem iniciativas renovadoras na didática das línguas. Uma dessas mudanças é o enfoque intercultural para a formação de professores e a possibilidade de estabelecer uma perspectiva intercultural com a inclusão das TIC na sala de aula de língua estrangeira.

As tecnologias de informação e comunicação modificaram de maneira absoluta nossa vida cotidiana. A primeira mudança que podemos observar é a alteração completa da noção de tempo e espaço. As TIC tem permitido que a comunicação entre os sujeitos seja praticamente instantânea e durante as 24 horas. Outra característica é que permitem realizar permanentemente processamento em paralelo. Cada vez é possível fazer mais atividades com um único aparelho: tirar fotos, ouvir rádio, enviar mensagens. Isso tem modificado a forma

em que processamos a realidade, dado que a linearidade tem se tornado em um fator que recua e perturba.

O trabalho cooperativo é um dos conceitos que trouxe a implementação das TIC na sala de aula. Ele responde a um modelo pedagógico que coloca o acento na interação e na construção coletiva de conhecimentos, que sem dúvida se aperfeiçoam quando se combinam com o trabalho em rede. A colaboração ou cooperação no contexto da aula convida docentes e estudantes a caminhar juntos, somando esforços, talentos e competências. Incentiva o aprender fazendo, o aprender interagindo, o aprender compartilhando. Essas aprendizagens conformam o objetivo principal dessa proposta didática que contempla a inclusão das TIC na aula de língua estrangeira. Consideramos que incorporar as TIC tem a ver com permitir a reformulação da metodologia de trabalho, de fomentar a construção de redes e comunidades de aprendizagem que incorporem as vantagens da hipertextualidade, a simultaneidade de práticas de leitura e escrita habilitadas pelos entornos virtuais e a meta de uma progressiva autonomia do aluno nas suas estratégias de aprendizagem. Neste caso, essa rede foi veiculada pela rede social Facebook que permitiu que um intercâmbio cultural seja feito mediado pela virtualidade. Essa rede social oportunizou fazer um encontro entre duas turmas que têm o mesmo objetivo de formação e que se desenvolvem na mesma área. Acabou sendo o principal suporte de apoio para tecer nosso discurso de diálogo intercultural. Criar a página, descrever seu uso e convidar nossos alunos a formar parte dela extrapolou os limites de qualquer sequência didática já que a aula se transportava para todo lado e oferecia liberdade de interação a qualquer hora, em qualquer horário.

Essas considerações junto com a aprendizagem ubíqua nos leva a emoldurar a maior potencialidade das TIC na aula de língua estrangeira.

Para nosso trabalho foi pensada como metodologia realizar uma série de passos prévios para poder efetuar uma boa proposta audiovisual que dê conta de um excelente produto final. Embora não manipulemos a totalidade dos programas que concentram as TIC, tentamos proporcionar e sugerir programas de produção e edição de vídeos a partir da nossa própria experiência.

Tema	Deve ser escolhido pelos alunos. A única orientação do professor é que tem que estar relacionado com alguma manifestação cultural própria do norte argentino e brasileiro.
Objetivo da produção final	Selecionar as informações mais importantes sobre o tema e transmiti-las com clareza para poder justificar sua escolha.
Público	Pensar que todo o conteúdo da produção deve ser entendida sem dar espaço para informações incompletas ou que gerem dúvidas.
Produção	Coletiva (máximo de 4 alunos)

Depois de escolhido o tema e apresentado para o professor, devemos continuar com a definição de elementos da pesquisa. Para isso, propusemos o quadro a seguir.

Título	Ajuda a sintetizar o conteúdo do que se pretende mostrar no vídeo.
--------	--------------------------------------------------------------------

Objetivo	Contribuição que o grupo quer dar em relação ao tema escolhido para poder seleccionar o material que será lido para a elaboração do roteiro.
Justificativa	O grupo deve mostrar que o tema escolhido é importante. Isso terá que estar refletido no roteiro e na produção do vídeo.
Metodologia	Modo como o grupo pretende obter os dados de pesquisa e principais suportes que serão usados para a elaboração do vídeo (material de gravação, programas de pré e pós-produção, etc.)
Perguntas	Elaborar as perguntas evita a perda de foco durante a coleta de dados e contribui a aperfeiçoar o roteiro de gravação.

Nos resultados parciais pudemos perceber que os alunos tomavam maior consciência no momento de falar, em consequência, sentiam-se com um grau mais alto de coragem para soltar a língua e ensaiar o roteiro para os vídeos. Preocupavam-se, segundo as suas possibilidades, com utilizar os dispositivos mais adequados para gravar os vídeos como microfones, câmeras e caixa de som como também para a pós-produção.

Além do compromisso e o tempo investido em realizar os diferentes vídeos, constatamos que o fato de ter dado a liberdade de fazer as coisas segundo as suas preferências permitiu criar neles formas de autorregulação na expressão oral. Esforçaram-se em pronunciar bem as palavras, em dar ênfase a determinadas palavras, em usar uma velocidade adequada e em dar sentido ao que estavam falando.

A pretensão de uma nova forma de ensino

A integração das novas tecnologias nas práticas de ensino não implica, unicamente, uma alternativa para que os docentes possam inovar nas suas propostas de ensino, senão fundamentalmente uma responsabilidade ética e política que responda às transformações de ordem epistemológica que estão acontecendo no nível sociocultural.

Durante todo esse trabalho tem se desenvolvido conceitos que definem os alcances dessa integração das novas tecnologias nas aulas, suas potencialidades e benefícios. Perante isso, é necessário reconfigurar nossas práticas de ensino e construir o que Maggio (2012) define como *ensino poderoso*.

Essa autora argumenta que o ensino poderoso se caracteriza por:

- dar conta de uma abordagem teórica atual,
- enxergar em perspectiva, estar formulado em tempo presente, oferecer uma estrutura que em si é original
- e comover e perdurar.

Maggio (2012) em seu livro *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, afirma que:

O ensino poderoso dá conta do estado da arte, do modo de entender um tema de atualidade com tudo o que isso pode implicar de debate, controversa, dificuldade ou matizes. Também, com aquilo que signifique em termos de reconhecer os questionamentos e acertos, que são precisamente os que justificam que se siga construindo em um campo determinado. (p.47)

A tecnologia cria oportunidades de atualização inéditas para o conhecimento. Nesse quesito os alunos aproveitaram todos os tipos conhecimentos para elaborar, criar, editar e pós produzir seus vídeos de maneira autônoma e eficiente.

O ensino poderoso olha em perspectiva, isto é, promove a inovação e a mudança. Essa ideia instala a necessidade de conceber o conhecimento como uma construção em permanente movimento e desenvolvimento. Nesse sentido, os aplicativos digitais contribuem com a noção de conhecimento flexível e em transformação. O ensino poderoso oferece em si uma estrutura original em tanto se abre para a incerteza. Integrar TIC implica delegar parte do “controle” e ritmo na tecnologia e nos alunos abrindo a porta para infinitas possibilidades segundo os contextos e sujeitos que participem. Essa margem de flexibilidade potencializa abordagens complexas de conhecimento, questionamentos que podem ser divergentes e com finais múltiplos para uma aula.

Para Maggio, nas práticas de ensino-aprendizagem existe a associação a uma vinculação afetiva que constrói o sujeito com o conhecimento que está aprendendo. “Quando o ensino é atual e originalmente concebido, ajuda a pensar e a ver em perspectiva, deixa marcas que perduram” (Maggio, 2012, p.60). O ensino poderoso comove e perdura já que compreende que o conhecimento atravessa aos sujeitos epistemologicamente e emocionalmente. Pensar o ensino desde a emoção significa potencializar seu lado comunicativo e cidadão. Formar sujeitos que saibam se comunicar, se expressar e defender suas ideias, é garantir cidadania que só perdurará na medida em que atravesse o plano emocional. As tecnologias abrem exponencialmente a porta à emoção; a imagem, a linguagem audiovisual e as artes são caminhos iniludíveis para essa emoção.

Nós, os professores, que participamos desse projeto de interação e intercâmbio cultural virtual entre nossos alunos pudemos fazer e constatar isso sem ter sido nosso propósito primordial. Os alunos se depararam com o desafio, em primeiro lugar, de verbalizar a sua própria cultura em outra língua. Em segundo lugar, com a necessidade de se situar no lugar do outro para saber como transmitir palavras ou termos que não possuem equivalência na outra língua. Em terceiro lugar, se defrontaram com a grande satisfação de poder explicar aquilo que parecia intraduzível em palavras e com a alegria de um trabalho bem feito. Finalmente, eles se sentiram comovidos com o contentamento que lhes produzia poder mostrar sua cultura e revalorizá-la. Certamente, essa experiência perdurará nas suas vidas.

Conclusões

Nesse trabalho, quisemos mostrar como é possível a implementação das TIC na formação de docentes em língua estrangeira. Através do relato do uso didático da rede social Facebook, construímos nosso discurso descrevendo a nossa proposta gerada a partir da necessidade de criar novas situações comunicativas que aprimorem a oralidade em nossos alunos. Entre dois professores de língua estrangeira, um de espanhol e outro de português, que

ministram diferentes disciplinas, foi criada uma página no Facebook para que os aprendizes produzissem e publicassem vídeos vinculados com algum tópico cultural referente a seus estados.

Em uma perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, foi possível suscitar experiências de ensino-aprendizagem que dotassem aos alunos de novas formas de praticar a língua-alvo, de adquirir e desenvolver a competência cultural que mais acabou sendo intercultural e de construir, desconstruir e reconstruir significados que constituíssem a aprendizagem num sentido amplo. Acreditamos que para a dimensão intercultural ter seu espaço, as experiências no processo de ensinar e aprender como ações integradas, independem dos recursos. Só é indispensável que as experiências sejam orientadas de modo a permitir que as atividades e tarefas propendam a agir com a língua-alvo e promovam a interação necessária.

As TIC são fonte de múltiplas vozes, convivem na mídia e nas tecnologias digitais múltiplas versões da realidade que, para ser compreendidas, precisam ser contextualizadas e situadas em espaços particulares. A potencialidade é muito ampla e precisa contar com um professor que ajude a se servir delas da melhor maneira para que coincidir com interesses e propósitos particulares.

A inovação que trazem as TIC exige repensar nossas práticas pedagógico-didáticas e incorporar novas formas e estratégias ao processo de ensino-aprendizagem. Elas vieram transformar os modos de ensinar e aprender. Os novos entornos tecnológicos aparecem entremeando os modos nos quais o conhecimento se constrói, mas também aqueles através dos quais se difunde. Maggio (2012) convida a reconfigurar nossas práticas de ensino e a construir o que ela denomina “ensino poderoso”, caracterizado por atualizar a abordagem teórica, observar em perspectiva, formulada em tempo presente, oferecer uma estrutura que seja original em si e comover e perdurar. As TIC são potentes ferramentas de expressão com o uso de imagens, sons, textos literários que permitam aos estudantes expressar seus estados emocionais em relação com a apropriação de um conteúdo particular. É evidente que a reconfiguração também deverá ser feita no momento da avaliação, o que seria matéria-prima para um outro trabalho.

Referencia bibliográfica

Almeida Filho, J.C.P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Brasil. Pontes Editores.

_____ (2005). *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Brasil. Pontes Editores e ArteLíngua.

Bakhtin, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martin Fontes.

Coll, César. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Roberto Carneiro et al. (coordinadores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (p. 113-126). Madrid, España: Fundación Santillana.

Gordillo, Lucas G. & Pinheiro, Ubiratan Jr. (2016). *Estudos de L.E. Brasil/Argentina*. Brasil: Facebook. Acessado em <http://facebook.estudosdelebrasil/argentina>.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Mendes, Edleise. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. En Edleise Mendes (org.) (Casa do Brasil et. al) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. (p. 139-158) Campinas, Brasil: Pontes.

O uso do dicionário em sala de aula: contribuições para o estudo do léxico

Francieli Aparecida Dias
francelidias.heliadora@yahoo.com.br

Matheus Henrique Duarte
mhduarte123@hotmail.com

Orientadora Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
helenaferreira@dch.ufla.br

Universidade Federal de Lavras
Lavras-MG, Brasil

Resumo

Um dicionário pode prestar muitos e variados serviços, conforme explicita o Ministério da Educação no Brasil (MEC), por meio de um texto escrito por Rangel e Bagno (2006). Entre os serviços estão: indicar o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica); descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados; prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso); revelar a origem de um vocábulo (etimologia). Nesse sentido, o dicionário pode ser considerado um suporte que apresenta várias potencialidades para um trabalho diversificado com o léxico. Apesar de ser institucionalizado e de evidente importância para a leitura e escrita de textos, muitas vezes, a utilização desse suporte nas escolas e em outros espaços não acontece de maneira profícua. Nesse sentido, o presente artigo tem como escopo realizar um estudo, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre a importância do trabalho com o léxico em aulas de Português e sobre as contribuições do dicionário como um recurso metodológico para o ensino do léxico. Entre os autores que versam sobre o dicionário e suas contribuições para a leitura e a escrita e a importância do ensino do léxico em sala de aula, compõem o quadro teórico do presente trabalho Kleiman (1997), Coroa (2011), Antunes (2012), Ferreira; Vieira (2013). Além do estudo teórico empreendido, três atividades envolvendo o uso de dicionários foram realizadas em uma sala de aula de alunos de 9º ano de ensino fundamental, o que tornou possível diversos apontamentos. Por meio das atividades, os alunos tiveram a oportunidade de compreender as funcionalidades desse recurso, de acordo com propósitos diversos. Após os estudos empreendidos e após a realização das atividades, constatou-se que o uso de dicionários pode ser determinante para que o trabalho com o léxico em sala de aula aconteça de maneira satisfatória. Foi possível perceber também que a utilização dos dicionários nos moldes tradicionais do ensino não motiva os educandos e que educadores ainda apresentam dificuldades no que diz respeito ao trabalho com o léxico em aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino do léxico; Uso do dicionário; Aulas de Língua Portuguesa; Leitura e escrita.

Introdução

A atividade de listar palavras pode ser considerada como uma das mais antigas práticas linguísticas. Tal ato não se prende apenas ao caráter de selecionar itens lexicais de acordo com sua formação morfológica e sintática, porque caracterizar a função do dicionário dessa

maneira exclui a função discursiva que alguns autores como Antunes (2012), entre outros, defendem. No que se refere a esta função, COROA (2011, p. 64) chama de “movimentos” as habilidades acionadas na busca pela interpretação de determinadas palavras de acordo com seu contexto. A referida autora postula ainda que

[...] os sujeitos não apenas “dizem” o mundo, mas também o “instauram” por meio do discurso. Como diferentes usos linguísticos marcam diferentes relações sociais, o dicionário também apresenta possibilidades discursivas que se inserem nas brechas significativas dessa indeterminação da linguagem – apesar da estabilidade que historicamente traz para a língua. (COROA, 2011, p.63)

Desse modo, fora ou dentro da escola, o dicionário pode ser útil para:

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão);
- indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura;
- dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical);
- indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;
- prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso);
- revelar a origem de um vocábulo (etimologia). (RANGEL e BAGNO, 2006, p. 25)

Considerando a importância do dicionário frente as suas funcionalidades, e partindo das primeiras concepções apresentadas, o presente artigo tem como escopo realizar um estudo, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre a importância do ensino do léxico em aulas de Português e sobre as contribuições do dicionário quando este é utilizado como um recurso metodológico em sala de aula, partindo sempre da premissa de que “a linguagem é um trabalho interativo, de construção social, o dicionário é, portanto mais do que nomear e classificar as coisas do mundo: é um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos” (COROA 2011, p.63). E, nesse contexto, o presente trabalho não se atentará à falta de rigor conceitual tão discutida no que se refere ao termo “palavra”, apresentando apenas uma breve distinção entre esse termo e o termo “vocábulo”.

A partir do estudo foram aplicadas, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, atividades que requeriam o uso do dicionário como recurso metodológico. Após analisar as atividades e tendo em vista o arcabouço teórico que embasa as discussões aqui propostas, ressalta-se a importância de se utilizar o dicionário como um material didático que contribui para diversos aspectos linguísticos/discursivos e cognitivos que envolvem o estudo do léxico em sala de aula.

Ensino do léxico em aulas de Língua Portuguesa

“Para usar o dicionário temos que ser ‘sabidos’! Na verdade, precisamos ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações ali organizadas. Só à medida que vamos nos tornando mais letrados podemos usufruir adequadamente do que um dicionário tem a nos oferecer.” (Morais, 1998)

Antes de se referir ao ensino do léxico em aulas de Língua Portuguesa é relevante estabelecer a distinção existente entre léxico e vocabulário, bem como entre palavra e vocábulo, uma vez que ao longo do presente artigo essas nomenclaturas serão utilizadas. Segundo Vilela (1994), entende-se por léxico a totalidade das palavras de uma língua, ou, o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística. Rangel e Bagno (2006) afirmam que o léxico, mesmo em sua dimensão de “conjunto das palavras disponíveis em uma língua”, é, antes de mais nada, uma rede de funções e de relações de forma e de sentido entre vocábulos, e não uma simples lista de itens. Assim, cada vocábulo se define por uma série de relações com os demais, que podem ser de sentido, de forma, ou de sentido e de forma. Os autores explicam essas relações escrevendo:

- as de sentido - como as que se estabelecem entre palavras que pertencem a um mesmo campo temático (pão, leite, manteiga, café, biscoito...), que são sinônimas ou antônimas entre si;
- de forma - como acontece com vocábulos que são homônimos ou parônimos um do outro, ou que apresentam as mesmas sílabas ou os mesmos fonemas, mas dispostos em ordens diferentes, um constituindo um anagrama do outro, como América e Iracema;
- de forma e de sentido - como acontece com as séries de palavras que têm um mesmo radical (famílias de palavras). (RANGEL e BAGNO, 2006, p. 16)

O vocabulário é, por sua vez, uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento. (Barbosa, 1995, p. 21). Já em relação às diferenças conceituais entre ‘palavra’ e ‘vocábulo’, pode-se afirmar, de maneira extremamente simplista, (haja vista a complexidade das discussões que circunscrevem determinado assunto), com base nos estudos de Mattoso Câmara, que enquanto a palavra é definida mediante aspectos gráficos, o vocábulo é designado tendo em vista o seu sentido, tanto na escrita quanto na fala.

Feitos alguns esclarecimentos, nos voltamos para o ensino do léxico. De acordo com Pauliukonis (2005: 103): “O objetivo maior do ensino do léxico, em sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do uso dos vocábulos nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação

textual.”. Diante desse objetivo, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que a escola deve organizar situações didáticas para que o educando possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade, o que não pressupõe o uso de palavras difíceis ou raras, mas sim a apreciação das escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir.

Apesar de estarem bem definidos os objetivos concernentes ao ensino do léxico, nas aulas de Língua Portuguesa tem-se percebido a ênfase dada a atividades que contemplam o ensino da sintaxe e da morfologia, bem como a produção, o conhecimento das características e a leitura de gêneros textuais. Dessa maneira, desconsidera-se que, desde as conversas informais entre interlocutores com certo grau de intimidade até os níveis mais elaborados de conversação, há uma forte preocupação com as palavras a serem utilizadas, uma vez que por meio delas podem-se revelar atitudes proposicionais, ironia, intenções, afetividade, dentre outros. Dessa forma, faz-se necessário um redimensionamento do trabalho pedagógico acerca da utilização do vocabulário. (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 23).

Pensando no trabalho que pode ser realizado em sala de aula para o ensino do léxico, segundo Kleiman (1997),

há vários fatores que podem contribuir para uma melhoria do ensino do léxico. O primeiro passo, ao nosso ver, consiste na formulação de objetivos claros e bem definidos, por parte do professor, para trabalhar o vocabulário dos textos, de modo que ele saiba porque ensiná-lo e para que. O segundo passo para um ensino eficaz do léxico, baseia-se, certamente, em concepções eficientes de leitura e texto enquanto processos interativos de comunicação entre leitor/autor e, não como pretexto para introduzir o estudo de determinadas atividades linguísticas. O terceiro passo reside, ao nosso ver, no estudo sistemático das relações de sentido (sinonímia, antonímia, hiponímia, etc) dentro de um enfoque textual e, não interfrástico. Além disso, um outro fator que também contribui para um ensino do léxico mais produtivo, diz respeito ao senso crítico do professor no tocante ao uso do glossário e do dicionário, uma vez que, segundo Terzi, tais recursos, ao serem utilizados excessivamente, tiram do aluno a oportunidade de compreender e aprender novas palavras mediante o processo de inferência lexical. (KLEIMAN, 1997, p. 78)

Um dos recursos metodológicos que podem ser utilizados para o ensino do léxico é o dicionário. Todavia, é possível constatar entre estudiosos da área, ideias divergentes acerca desse recurso. Se de um lado, alguns autores compartilham a ideia de que o dicionário não se consolida como um recurso eficiente no ensino do léxico, por outro lado, algumas pesquisas revelam que educandos que consultam dicionários no momento da leitura demonstram maior desempenho na compreensão de textos. Pode-se afirmar então que o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. (RANGEL; BAGNO, 2006: 24).

Para Leffa (2000), o domínio da fonologia, morfologia e da sintaxe de uma língua se dá antes de se chegar à adolescência, enquanto o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, visto que sempre é possível aprender novas palavras. Sendo assim, mais que um recurso utilizado para encontrar sinônimos ou atribuir

significados, o dicionário pode se consolidar como um instrumento facilitador na ampliação do vocabulário do educando, tornando-o capaz de recorrer de forma adequada a diferentes linguagens e assim, se comunicar de maneira eficaz nas mais diversas situações da vida cotidiana.

O trabalho com o dicionário em sala de aula

Antes de refletir a respeito do trabalho com o dicionário em sala de aula, é importante compreender a historicidade que há por detrás desse instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Os dicionários, como os que utilizamos na contemporaneidade, surgiram muito recentemente. Ainda que sua pré-história se confunda com a invenção da escrita e, portanto, remonte às mais antigas civilizações letradas, os primeiros dicionários teriam surgido, de acordo com especialistas, por volta do final do século XV, na Europa. E teriam sido elaborados com dois tipos diferentes, mas associados, de objetivos. Num primeiro caso, os propósitos eram eminentemente didáticos: estabelecer equivalências entre palavras do latim (e, às vezes, do grego) e de línguas modernas como o espanhol, o francês e o português. Era uma forma de facilitar o acesso dos alunos aos textos clássicos estudados nas universidades. O segundo objetivo era sistematizar, ao lado das então recentes gramáticas de línguas modernas, o conhecimento de línguas cujas nações lançavam-se à conquista de outros povos. Nesse sentido, gramáticas e dicionários de línguas como o espanhol serviam para propiciar e estabelecer uma espécie de consenso sobre que variedade da língua seria imposta e ensinada aos conquistados. (RANGEL e BAGNO, 2006, p. 13).

Atualmente, pensar em como trabalhar o dicionário em sala de aula é um grande desafio e alvo de grandes entraves, porque a abordagem dada a este gênero tem enfatizado reiteradamente a concepção de que este livro apenas contribui para a consulta das formas oficiais ortográficas. No entanto, o trabalho com esse gênero demanda muito mais do que as formas linguísticas, mas também traz “representações culturais ou da “memória social”” (ANTUNES, 2012, p. 136).

Tendo em vista a relevância do trabalho com o dicionário em sala de aula, é extremamente importante que se conheça melhor esse recurso. Saber quais as especificidades do dicionário será determinante para que o professor tenha condições de fazer uso profícuo desse recurso em termos metodológicos. Para tanto, Antunes (2012) postula algumas informações que podem ser encontradas em um dicionário considerado mais completo. Dentre elas destacam-se: informações sobre origem etimológica das palavras, pronúncia, classe e gênero gramatical, variação quanto ao número, definições do objeto e do conceito, informações sobre os diversos significados da palavra e seus sinônimos, contextualização no que se refere ao uso da palavra (em frases populares ou não).

Além dessas informações, a referida autora considera que o dicionário é útil para quem:

- quer conhecer um pouco mais acerca das palavras de sua língua, desde a sua etimologia até suas especificidades de uso, por razões mais imediatas ou por simples curiosidade;
- está escrevendo ou lendo e precisa dominar com mais alcance as variações de sentido da palavra, conforme seus contextos de uso e suas combinações, algumas já sedimentadas;

- se interessa por conhecer a própria estrutura de um dicionário, sua organização, seus critérios de seleção e apresentação das unidades (“onde” encontrar uma palavra; o que vem antes ou depois; o que não aparece como entrada (como a forma finita de um verbo) etc.).(ANTUNES, 2012, p.143)

Tendo em vista a importância do uso reflexivo do dicionário, na escola é possível perceber que esse aparato se revela como uma possibilidade, não só no que se refere ao trabalho com a ortografia ou gramática, mas também um espaço de formação cognitiva do aluno. Nesse sentido, Krieger (2007, p. 298) assevera que o uso do dicionário em sala de aula:

[...] auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticos.

Diante disso, o dicionário pode ser um grande aliado nas atividades pedagógicas de leitura e escrita. Não só na busca ou listagem de palavras, mas também na compreensão do sentido global da atividade proposta, uma vez que esse “movimento” (COROA, 2011, p.64) na busca do sentido, contempla também o saber de diversos aspectos das habilidades gramaticais, o que revela nessa prática uma atividade de interlocução, colocando assim o uso do dicionário numa dimensão discursiva. Esse procedimento propicia ao estudante conhecer a palavra em seu contexto de uso, estabelecendo assim as relações necessárias para formular seus próprios conceitos e dessa maneira desenvolver a autonomia na utilização efetiva da língua nas mais diversas situações comunicativas. Por isso a importância de se fazer com que seja habitual o uso do dicionário em sala de aula.

Em um trabalho denominado “Dicionários em sala de aula”, elaborado por Rangel e Bagno, em 2006, os autores esclarecem que, mesmo estando presentes no dia a dia de falantes de uma língua, raramente nos perguntamos “o que é um dicionário?” e “Para que serve?”. Segundo os autores,

um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades. Além disso, para o caso particular de Língua Portuguesa, um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos. (RANGEL e BAGNO, 2006, p. 27)

Os autores complementam escrevendo que na maior parte das propostas curriculares estaduais e municipais, um dos objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental é desenvolver no aluno a capacidade de recorrer de forma adequada a diferentes linguagens, comunicando-se com eficácia em diferentes situações sociais. Sendo assim, os dicionários muito têm a contribuir, uma vez que se mostra preponderante para o progressivo domínio da linguagem.

Não se pode desconsiderar, também, os impactos das novas tecnologias nessa atividade de consulta ao dicionário. A utilização reiterada da Internet redimensionou também o tratamento dado à busca por palavras e seus significados. A conquista do dicionário em ambientes virtuais trouxe consigo o acesso rápido e amplo no que se refere a questões

ortográficas, gramaticais e discursivas, mas sempre se restringindo ao termo solicitado pelo educando. Já os materiais impressos oportuniza que o educando tenha contato com outras palavras, o que contribui para a ampliação do seu repertório lexical. Nessa direção, é interessante que o professor compreenda que não se trata da exclusão de um em detrimento de outro, mas que ambos podem contribuir para as atividades pedagógicas que contemplem o dicionário como recurso metodológico.

Em suma, o objetivo proposto por esse artigo não é o de esgotar as informações acerca do uso do dicionário em sala de aula, mas trazer reflexões pontuais a respeito de suas finalidades e contribuições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas. Alertamos também para o fato de que o dicionário não é apenas um gênero didático, mas atua como um instrumento de normalização linguística. Consta nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a respeito do uso dos dicionários, a importância de conscientizar os educandos de que a língua funciona como um organismo vivo, por isso nem sempre palavras usadas cotidianamente estarão dispostas no dicionário. Apesar disso, trazemos o exemplo da palavra “perigete” que até 2011 não constava no dicionário. Sendo assim, a ausência de algumas palavras no dicionário não deslegitima seus usos sociais.

Uma experiência de trabalho: análise de três atividades

Concebendo o dicionário como um suporte de escrita (haja vista suas características de livro) e também como um gênero, estamos diante de um artefato da cultura da escrita com o qual é preciso conviver para conhecer de fato e para usar com proveito. Afinal, ninguém sequer se interessará por dicionários se não tiver alguns por perto nem souber para que servem, como se organizam e como podem ser usados. (OLIVEIRA e BAGNO, 2006, p. 65).

No Brasil, apesar de os índices de analfabetismo estarem diminuindo, ainda é possível se deparar com muitas dificuldades na escrita, na leitura e no letramento. Tendo em vista tais dificuldades e tendo em vista as potencialidades do uso do dicionário como um recurso metodológico em sala de aula, três atividades foram elaboradas e desenvolvidas com alunos do 9º ano de Ensino Fundamental.

A primeira atividade elaborada teve como objetivo central verificar a habilidade dos alunos nos momentos de consulta ao dicionário. Dez palavras foram disponibilizadas aos alunos e deveriam ser relacionadas, de maneira adequada, aos seus significados, conforme podemos observar abaixo:

Atividade 1

Relacione as palavras ao seu significado, para isso consulte um dicionário.

1.	Deprecar	() Cabelo branco
2.	Apuro	() Suplicar
3.	Corriola	() Vento com chuva
4.	Texugo	() Vaia
5.	Cãs	() Lavar
6.	Abluir	() Filho mais velho
7.	Borrasca	() Provocação
8.	Morgado	() Pessoa muito nutrida
9.	Acinte	() Navio de combate
10.	Corveta	() Última correção

Por meio da atividade, procuramos observar a agilidade dos alunos ao procurar pelas palavras, o reconhecimento do sentido referente a cada uma delas, bem como a seleção feita pelos alunos entre as possibilidades de sentido, a fim de responder a proposta da atividade. No que diz respeito à agilidade, a maioria dos alunos não encontrou as palavras e seus significados rapidamente, o que se justifica pela falta de hábito de consulta ao dicionário. A respeito disso, Gomes (2007) discute que

Não há como se falar em uso do dicionário em sala de aula, sem se considerar que a aquisição lexical esteja em jogo [...]. Por isso é preciso que se observem procedimentos básicos para o uso do dicionário, de modo a motivar a consulta frequente, autônoma e voluntária do dicionário pela criança em fase escolar (GOMES, 2007, p. 55).

No que concerne à seleção do sentido, foi extremamente interessante perceber como os alunos relacionavam as palavras, que em um primeiro momento eram desconhecidas, aos seus significados tão presentes em nosso cotidiano.

A segunda atividade, por sua vez, teve como escopo mostrar aos alunos vários aspectos que constituem um dicionário. Observando a proposta disposta abaixo, vemos que um intervalo de páginas foi sugerido. Os alunos puderam perceber, então, que em poucas páginas há diversas opções de busca aos significados, de acordo com o que se fizer necessário.

Atividade 2

Consulte o dicionário da página 564 a 578

1.	Dois nomes de animais	
2.	Um nome de parte do corpo	
3.	Dois nomes de alimento	
4.	Um nome de doença	
5.	Um nome de objeto	
6.	Dois nomes de profissão	
7.	Duas palavras em Inglês	
8.	Duas naturalidades. Ex.: Baiano	
9.	Título de imperador ou rei	
10.	Dois adjetivos	

A atividade em questão propiciou aos alunos um olhar mais atento ao gênero verbete, a observância da classe gramatical de palavras, a identificação de estrangeirismos no dicionário de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a ampliação de vocabulário, uma vez que ao buscar as respostas para as questões, os alunos tiveram contato diversas palavras.

Na última atividade a ser analisada, os alunos deveriam encontrar os significados de palavras e descobrir sinônimos. Assim, a atividade, que assumiu um caráter de pesquisa, viabilizou: o contato dos alunos com palavras de outras línguas que passaram a ser utilizadas no cotidiano brasileiro, a associação dos significados às palavras, o conhecimento de novas palavras e a recuperação de algumas palavras que caíram em desuso na contemporaneidade.

Atividade 3

1. Termo em inglês que se refere à agressão física ou verbal, feita, especialmente em escolas, por indivíduo a outro mais tímido, mais novo, mais fraco, etc.. (pág.156 a 159)
2. Aquilo que é: tão claro que se compreende de imediato. (pág. 405 a 408)
3. Termo que designa grande erva de frutos bacáceos, alimentícios que formam cachos (pág. 127 a 129)
4. Termo que designa tecnologia – telefone celular- com recursos avançados, que permite, por exemplo, o acesso à internet sem fio. (pág. 815 a 817)
5. Sentimento de quem põe o interesse alheio acima do seu próprio. (pág. 70 a 74)
6. Nome comum a crustáceo cujo corpo tem cinco pares de patas; algumas espécies são usadas na alimentação. (pág. 814 a 816)
7. Símbolo de <i>bário</i> . (pág. 124 a 126)
8. Sinônimo de algazarra (pág. 197 a 199)
9. _____ é a tendência a comprar com exagero. (pág. 245 a pág. 247)
10. Animal mamífero de grande porte, ruminante, quadrúpede, de chifres ocos, não ramificados e que foi domesticado pelo homem há muito tempo. (pág. 147 a pág. 149)

No decorrer da atividade e ao seu findar, observamos que os alunos reconheceram a importância do dicionário como um instrumento de pesquisa e demonstraram interesse em utilizá-lo. Ademais, os alunos perceberam que um dicionário reúne muitos verbetes e várias outras informações importantes, tais como dados sobre a classe gramatical das palavras, a regência e a divisão silábica, orientações sobre a pronúncia, os sinônimos, os antônimos, as formas feminina, plural, aumentativa e superlativa. Tudo isso indicado com abreviações devidamente explicadas nas primeiras páginas do suporte. Sendo assim, o uso do dicionário em atividades como as que foram apresentadas vai ao encontro das afirmações de Nation (apud Zilles, 2003, p.4) a respeito da palavra, quando o autor ressalta que reconhecer uma palavra implica não só identificá-la em sua forma escrita e/ou falada ou conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence, mas perceber suas possíveis colocações com outras palavras, identificar se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada e saber o seu significado e conseguir associá-la a seu campo semântico.

Conclusão

Apesar de o dicionário ter a sua origem datada do século XV, esse recurso, ainda hoje, muitas vezes não é utilizado considerando questões linguísticas, discursivas e cognitivas relacionadas à língua. Embora haja um consenso, na literatura pertinente, a respeito da sua importância no processo de ensino e aprendizagem, o uso do dicionário em sala de aula ainda não acontece de maneira sistematizada, de acordo com objetivos condizentes à construção de conhecimentos que se referem à língua portuguesa.

Nesse sentido, o presente trabalho se propôs a empreender um estudo acerca da importância do ensino do léxico em aulas de língua portuguesa e sobre as contribuições do dicionário em prol desse ensino.

Foi possível depreender, a partir das contribuições dos autores eleitos para o embasamento teórico deste trabalho e por meio das três atividades analisadas, que o uso de dicionários em sala de aula, tanto para o ensino do léxico como para outras situações de leitura e de escrita na escola, e para além dela, pode ser determinante para o desenvolvimento efetivo de habilidades linguísticas e discursivas. Ademais, foi possível perceber que a utilização dos dicionários nos moldes tradicionais do ensino não motivam os educandos e que educadores ainda apresentam dificuldades no que diz respeito ao trabalho com o léxico em aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o presente trabalho se prestou a analisar a importância de se explorar esse material didático em suas diversas potencialidades para o ensino de língua portuguesa. Essas conclusões apontam para a importância de que o educador busque conhecer melhor os recursos que estão à disposição para sua prática pedagógica. Fazendo isso com o dicionário, sem dúvidas, ele irá se deparar com diversas possibilidades.

Referencia Bibliográfica

- ANTUNES, Irandé. O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. **São Paulo: Parábola**, 2012.
- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- COROA, M. L. Para que serve um dicionário. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 165 p. (Série Estratégias de ensino, 22). P. 61-72
- FERREIRA, M. H.; VIEIRA, M. S. de P. O trabalho com o léxico em sala de aula: Desafios para o ensino de língua materna. In: **Revista Letras Raras** ISSN: 2317-2347 – Vol 2, Nº 2 – 2013. Disponível em: <http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/185>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- GOMES, Patricia Vieira Nunes. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. 2007. 326 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1997.
- KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 295-309.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J (org). **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.
- MATTOSO CÂMARA Jr., J. 1967. **Princípios de Linguística Geral**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática, 1998.
- OLIVEIRA, R. E. de. **Dicionários em sala de aula / elaboração Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- ZILLES, Marcelo. O ensino de vocabulário em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). **TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]**. Pelotas: Educat, 2003, p. 127-142.

O ensino da leitura na perspectiva da multimodalidade: desafios e perspectivas

Helena Maria Ferreira
helenafeireira@dch.ufla.br
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras – Minas Gerais – Brasil

Resumo

A diversidade de usos sociais das práticas de linguagem em seus suportes (impresso ou digital) tem impactado nos modos de se ler e de escrever textos nas situações de interação presentes nas sociedades contemporâneas. Com isso, o trabalho com a leitura em sala de aula tem se tornado emblemático no sentido de que novas demandas têm sido impostas. Assim, as práticas de leitura que articulam a multimodalidade (múltiplas formas da linguagem – escrita, oral e visual) e a multissemióse (conjugação do texto verbal, ilustrações, gráficos, *layout*, títulos, cores, tamanho das letras etc.) impõem novas formas de se conceber a leitura e o seu ensino. O presente trabalho elege como objeto de discussão a temática da leitura multimodal em sala de aula. Para a realização da pesquisa, partiu-se de um estudo teórico acerca de conceitos básicos, tais como: multimodalidade, multissemióse e multiletramentos, que fundamentam a discussão sobre a leitura em múltiplos contextos. Para complementar a discussão proposta, foi feita uma análise de dois livros didáticos destinados a alunos do Ensino Médio, com vistas a verificar a natureza dos encaminhamentos dados à atividade de leitura multimodal/multissemiótica, de modo a viabilizar a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos. A partir da pesquisa empreendida, constatou-se um avanço substancial nas produções teóricas acerca da leitura em contextos multimodais/multissemióticos, no entanto, observou-se que os materiais didáticos estão imersos em textos diversificados, mas ainda dão primazia à linguagem verbal (escrita), focalizando, sobretudo, práticas que direcionam para uma perspectiva monomodal. O estudo aponta a necessidade de os livros didáticos promoverem situações para o aperfeiçoamento das habilidades por parte dos alunos para que possam interpretar os recursos multissemióticos de modo reflexivo, pois a sociedade da informação funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de culturas e essas questões precisam ser tematizadas na escola.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multissemióse. Multiletramentos. Ensino de Língua Portuguesa

Introdução

Com a disseminação das tecnologias da comunicação e da informação e com os usos que as pessoas fazem delas para estabelecer interações, constatamos que novas configurações textuais e discursivas passaram a circular no meio social, redimensionando, sobremaneira, as perspectivas de análise da língua(gem), uma vez que diferentes recursos são mobilizados para a construção dos sentidos nos diversos contextos comunicativos.

Nesse contexto, destacamos que os usos dessas tecnologias suscitam novos modos de produção e de recepção de sentidos, ou seja, a linguagem é “afetada e transformada por essas mudanças” (Barton; Lee, 2015, p. 13). Isso, segundo os autores, impacta as práticas e as

paisagens comunicativas, “há novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas potencialidades.” (p.30) Nessa perspectiva, os textos ganham novos contornos, novos significados, novos valores e novas composições estruturais, o que exige do leitor, novas habilidades leitoras que possibilitem a exploração do texto no suporte virtual. Essas novas configurações convocam novos letramentos, uma vez que contemplam usos sociais da linguagem que configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade (multiplicidade de modos de materialização dos sentidos).

Essa afirmação encontra sustentação em Rojo (2008), que considera que o surgimento e a ampliação significativa de acesso às tecnologias digitais (computadores pessoais, celulares, TVs digitais, entre outras) trouxeram mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, exigindo a articulação entre diferentes semioses: texto verbal escrito em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música). Essas questões ampliam as exigências para o ensino de língua portuguesa, que deve contemplar o trabalho com textos multimodais/ multissemióticos, nas suas realizações verbais (fala e escrita) e não verbais (sons, imagens, gestos etc).

Essa articulação de multissemioses também se faz presente nos livros didáticos. Segundo Bunzen e Rojo (2005), a estrutura composicional dos livros didáticos de língua portuguesa se configura como uma estrutura multimodal, uma vez que ela é composta por um conjunto de textos/enunciados selecionados e/ou elaborados pelos autores desses livros. Tais textos “dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades” (p. 89). No entanto, os livros didáticos ainda não conseguem contemplar as demandas da diversidade de usos da linguagem presentes na contemporaneidade.

Nesse sentido, a discussão aqui proposta tem por objetivo analisar o tratamento dado à multimodalidade/multissemiose por livros didáticos de língua portuguesa. Para tal, desenvolvemos uma reflexão teórica acerca do encaminhamento de práticas de leitura em múltiplos contextos. Além disso, apresentamos os resultados de uma análise de dois livros didáticos destinados a alunos do Ensino Médio, com vistas a verificar a abordagem concedida ao fenômeno da multimodalidade pelos autores das obras analisadas. Desse modo, consideramos que este estudo assume relevância no sentido de disponibilizar uma reflexão sobre a leitura de textos multissemióticos, que, apesar de integrarem o cotidiano social, ainda não têm sido incorporados às discussões em sala de aula de modo mais sistematizado, considerando as inúmeras contribuições teórico-metodológicas trazidas por diversos autores que pesquisam sobre a questão.

Práticas de leitura em múltiplos contextos

Com a disseminação de várias pesquisas sobre a questão dos letramentos e das configurações multimodais/multissemióticas dos textos que circulam na contemporaneidade,

destacamos a importância de o ensino da leitura ser redimensionado, de modo a considerar a integração das diferentes linguagens constitutivas dos diferentes gêneros textuais.

Ao discorrer sobre os letramentos multissemióticos, Rojo (2009) considera que esse tipo de letramento amplia a “noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (p. 107). Nesse contexto, é importante considerar a habilidade de cada usuário da língua tem de ler, interpretar e entender a informação apresentada pelos diversos recursos/modos semióticos (cores, diagramação, sons, imagens, palavras, tipografias, etc) no processo de construção dos sentidos.

Nessa direção, a multimodalidade abrange, portanto, diferentes modos semióticos: a escrita, a fala e a imagem. Esse fenômeno abarca a multissemiose, ou seja, distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (Dionísio, 2005). Complementando o exposto, Gomes (2010) pontua que a leitura multimodal se revela na descentralização da linguagem como favorecedora da construção do sentido, já que outros recursos se fazem presentes no processo de organização das informações. Além disso, essa tendência demanda também um novo olhar sobre os tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do layout etc. Assim, é relevante ressaltar que um texto pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ou imagética, bem como da articulação/ integração dessas modalidades.

Para Dionísio (2005, p. 131), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.” Assim, uma proposta de leitura pautada na perspectiva dos multiletramentos legitima a importância das habilidades de leitura e escrita de um texto escrito, mas enfatiza a complementaridade entre linguagem verbal e novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos.

Discorrendo sobre essa questão, Kress e van Leuween (2006) apontam a necessidade de práticas pedagógicas que incitem o aperfeiçoamento das habilidades de questionar, interpretar e criticar os recursos multissemióticos. Para os autores citados, a multimodalidade contempla um texto em seu todo significativo, ou seja, na inter-relação entre seus diferentes elementos constituintes. Assim, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero e deve partir dos seguintes pressupostos: a) as imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) as imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas.

Contribuindo para ampliar a questão discutida, Rojo (2012) assegura que a sociedade da informação funciona a partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de uma diversidade de culturas. Essas questões precisam ser tematizadas na escola, pois os textos que circulam na contemporaneidade apresentam nova configuração de linguagens ao conjugar recursos multimidiáticos (fotos, vídeos, músicas, etc.). Nessa perspectiva, surge a necessidade de novas incursões sobre os diferentes recursos indiciadores de sentido, para um dimensionamento das questões culturais, estéticas, científicas, técnicas, artísticas integrantes

dos textos multissemióticos, de modo a minimizar leituras ainda centradas exclusivamente no código verbal.

A multimodalidade em livros didáticos

É incontestável a evolução qualitativa dos livros didáticos após a implementação de políticas públicas emanadas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e idealizadas pelo Ministério da Educação (MEC- Brasil).

No que diz respeito ao livro didático de língua portuguesa, de modo mais específico, constatamos que essa evolução se explicita pela adoção de uma pedagogia de gêneros textuais, em que o ensino passa a ser centrado em textos diversos, com suas configurações estruturais e com seus propósitos comunicativos. O PNLD (2016) elege entre os vários os critérios de avaliação dos livros didáticos, a exploração da “compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais” (p. 76). Tais textos são recomendados pelo PNLD no intuito de “ampliar a experiência com a linguagem na escola, uma vez que aspectos específicos das múltiplas linguagens são explorados: cor, design, diagramação, traços, linhas, espaços, etc.” Nesse sentido, diferentes gêneros textuais/discursivos, tais como “mapas, gráficos, capas de revista, infográficos, charges, poema visual, poesia concreta, fotografia, cartazes são escolhidos para o ensino-aprendizagem da leitura intertextual e multimodal.” (p. 30). Assim, alguns gêneros que circulam na esfera digital devem também ser tomados como objetos de ensino.

No entanto, Rojo (2003, p.87) pondera que “embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes”. Desse modo, não é suficiente a adoção de novos gêneros e de novas configurações gráficas/imagéticas, mas é preciso fazer assunção por uma abordagem que contemple os paradigmas conceituais que fundamentam as discussões sobre multimodalidade e seus efeitos de sentido.

Nessa direção, pontuamos que a diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes nos livros didáticos evoca a exploração de diferentes semioses e modalidades constitutivas dos textos. Dessa forma, uma análise multimodal de livros didáticos, no nosso entendimento, deve implicar vários aspectos, de modo articulado:

1. gêneros textuais/discursivos (em suas modalidades, configurações, suportes, autores, públicos-alvo)
2. configurações espaciais (diagramação, espaçamentos, disposição dos recursos textuais, cores, tipografias)
3. temáticas abordadas (relevância, transversalidade, atualidade, profundidade, diversidade)
4. práticas linguísticas exploradas (oralidade, leitura, produção textual, reflexão linguística)
5. interação entre diferentes suportes (contextos sociais orais, impresso em papel, ambientes virtuais)
6. exploração da natureza dialógica e polifônica da linguagem
7. articulação entre imagens e texto verbal

8. consideração do sujeito-aluno (adequação dos textos e das atividades ao público-alvo, natureza das atividades)
9. formação teórico-metodológica do professor (adequação das orientações do manual do professor)
10. articulação com os documentos oficiais
11. habilidades linguísticas e discursivas exploradas
12. tipos e caracterização das atividades propostas
13. exploração dos diferentes recursos/modos semióticos (cores, imagens, movimentos, sons, palavras etc)

Dada a extensão deste trabalho, elegemos para análise, de modo mais específico, o tratamento concedido aos recursos/modos semióticos, com vistas a discutir questões relacionadas aos signos verbo-visuais.

Abordando essa questão, Paes de Barros e Costa (2012, p. 41-42) postulam que o livro didático se constitui “como um gênero discursivo multimodal por excelência, por sua editoração gráfica e pelos gêneros multimodais que seleciona como objetos de ensino com fins didáticos, como, por exemplo: tiras, charges, propagandas etc.”

Já para Rojo e Batista (2003), “a presença de imagens, em suas múltiplas expressões nos cotidianos dos sujeitos, solicita da escola uma postura de revelação acerca das diferentes práticas de linguagens, suas ações e interações.” (p.306). Os autores exemplificam essa demanda por meio do “estudo da visualidade nos livros didáticos de português, as propostas de usos e as atividades simbólicas que suscitam dos alunos leitores desse específico suporte”. (p.306)

Complementando o exposto, Belmiro (2004),

Da mesma forma que as práticas de letramento explicitam diferentes estados de apropriação dos usos da língua por diferentes grupos sociais, as atividades com imagem que a escola oferece tendem a produzir certas formas de relação com a realidade. Isso não significa que os alunos não exercitem outros procedimentos de interação pela imagem; fica claro, porém, que não só as imagens, mas o modo como essas imagens são oferecidas no espaço escolar constroem um determinado mundo de referências. O visível oferecido na escola tende a mascar a natureza dialógica e polifônica das imagens, que tão harmoniosamente interagem com o texto verbal. (p. 307)

Para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas em uma perspectiva dos multiletramentos, é importante considerar as questões culturais do contexto social em que a língua se realiza. Tais habilidades propiciam ao estudante o domínio crítico necessário dos vários modos semióticos que constituem os textos, com suas ideologias e intencionalidades. Segundo Brait (2013), o trabalho com a verbo-visualidade desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico.

Para a autora,

alguns textos de diferentes gêneros, advindos de diferentes esferas, nos quais a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, funciona, deliberadamente, como projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza, entretecidos por um diálogo face a face em que alteridades, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (p. 43).

Nessa direção, para que a leitura seja efetivada de modo ampliado, vários aspectos devem ser considerados em uma análise de um livro didático. Lopes (2010), pautando-se nos estudos de Baldry; Thibault (2006), evidencia a importância de se considerar as três dimensões: 1) Estrutura hierárquica da página: a) Macro-Tema: se refere à página como um todo representada por títulos principais; b) Hiper-Tema: se refere aos títulos dos parágrafos; c) Tema: se refere às sentenças e às imagens simples (figuras, gráficos, fotos, etc.); 2) Caminhos de leitura: a) leitura linear (do topo ao rodapé) – textos monomodais; b) leitura múltipla: integração das modalidades verbal e visual diante do design geral da página – textos multimodais. 3) Princípio da Integração de Recursos (PIR): se refere ao modo os diferentes recursos semióticos presentes nos textos multimodais se relacionam e afetam um ao outro (imagens, vetores, enquadramentos etc). Assim, a diagramação do texto (responsável por evidenciar o conteúdo temático em destaque e a hierarquização das informações centrais e secundárias), os modos de leitura (responsável pela identificação dos elementos constitutivos dos textos e suas contribuições para o processo de produção dos sentidos) e a integração dos recursos (responsável por garantir que cada recurso semiótico seja considerado no processo de interpretativo) são elementos relevantes no percurso de leitura e na constituição dos sentidos de um texto. Nessa dimensão, podemos assegurar que existem vários recursos/modos indiciadores de sentidos nas configurações e nos textos dos livros didáticos.

Análise dos livros didáticos selecionados

Para escolher as obras que seriam analisadas, foi feito um levantamento dos livros adotados nas escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, os LDP selecionados para compor o corpus foram: a) Livro 1: Ser Protagonista – Língua Portuguesa – Edições SM (2013) – 1º ano do Ensino Médio e b) Livro 2: Língua Portuguesa - Hernandez e Martin - Editora Positivo (2013) – 1º ano do Ensino Médio. Devido à extensão de cada obra, foi impossível comentar cada página analisada reproduzir, assim, foram selecionados alguns trechos representativos dos LDP para servir de exemplo ao longo das discussões. A análise foi pautada em uma abordagem multimodal, a qual se fundamenta na Teoria da Multimodalidade e da Semiótica Social.

Para iniciar a nossa discussão, fizemos um levantamento da diagramação dos livros. Ambos os livros apresentam em destaque o capítulo (número) e o título (evidenciado por uma cor), apresentam um tópico introdutório e imagens para ilustrar o conteúdo a ser trabalhado.

Como podemos constatar, vários recursos são utilizados pelos autores dos dois livros analisados. No livro 1, destacamos, como exemplo, a utilização de títulos, cores, termos e respectivos vetores e boxes de comentários, boxes com definições de termos, esquemas ilustrativos, desenhos, cartaz etc. Nesse sentido, podemos considerar que esses recursos são selecionados com certa intencionalidade por parte dos autores/diagramadores e cumprem com

funções específicas, seja de chamar a atenção, seja de orientar a leitura do estudante, que precisam utilizar estratégias para definir o percurso leitor.

Já no texto 2, há vários outros recursos que são favorecedores para o processo de produção dos sentidos, tais como lembretes, quadros, glossário, negritos, informações complementares, diagramação. O uso de cores e a exploração dos espaços são determinantes para a separação dos diferentes gêneros textuais que constituem a organização da página do livro.

De acordo com Silva e Pinheiro-Mariz (2013), a diagramação dos livros didáticos, normalmente, é composta por imagens e símbolos gráficos, combinados com o texto escrito de modo articulado para a produção dos sentidos. Para as autoras, as unidades didáticas são dispostas no LD, a partir dos organizadores estruturais, que servem para: 1) indicar a organização geral do LD e das unidades didáticas; 2) marcar a disposição metodológica dos momentos da lição e a ordem em que cada tipo de atividade deve aparecer; e 3) organizar o tipo de conteúdo de ensino, identificando ainda os diferentes tipos de texto, bem como as imagens (os elementos icônicos) que aparecem na unidade temática. Nos livros analisados, constatamos a presença desses três tipos de organizadores estruturais. Complementando a proposta de análise, consideramos os seguintes indicadores para o estudo das obras selecionadas:

Indicadores	Livro 1	Livro 2
Exploração de imagens	O livro contém várias imagens, muitas relacionadas ao conteúdo temático estudado (com a devida descrição) e outras, meramente, ilustrativas.	O livro contém várias imagens, mas a maioria não é explorada. Há situações de exploração de imagens, mas feita de modo superficial.
Articulação entre linguagem verbal e não verbal	O livro disponibiliza várias situações de articulação entre as linguagens, mas a sistematização dessa articulação ainda deixa a desejar.	O livro disponibiliza várias situações de articulação entre as linguagens, mas a sistematização dessa articulação ainda deixa a desejar.
Exploração de diagramação	O livro utiliza vários recursos na diagramação, mas não explora os efeitos desses recursos para o processo de leitura.	O livro utiliza vários recursos na diagramação, mas não explora os efeitos desses recursos para o processo de leitura.
Exploração de cores, planos, perspectivas, movimentos	O livro utiliza vários recursos ligados a cores, planos, perspectivas, mas a análise desses recursos ainda é incipiente.	O livro utiliza vários recursos ligados a cores, planos, perspectivas, mas a análise desses recursos ainda é incipiente.
Sistematização da temática da multimodalidade/multissensuosa	O livro explora recorrentemente os hipertextos, discute a relação oralidade/escrita, discute o internetês.	O livro possui uma unidade sobre multimodalidade, contemplando também uma discussão sobre oralidade/escrita.

Utilização de gêneros discursivos multimodais	O livro aborda gêneros discursivos multimodais diversificados e presentes no cotidiano social.	O livro aborda gêneros discursivos multimodais diversificados e presentes no cotidiano social.
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

De um modo geral, podemos considerar que o livro 1: *Ser Protagonista* (2013) – 1º ano do Ensino Médio apresenta como mérito uma organização composicional formada por elementos que enfatizam a saliência, que está relacionada aos destaques e acentuações como: efeitos de cores, tamanho e contrastes, localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco. Para Pimenta e Maia (2014, p. 12), esse mecanismo “é responsável por criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como os mais importantes e mais dignos de atenção que outros.” Além disso, merecem destaque também os recursos imagéticos que permitem o enquadramento, ou seja, elementos que conectam ou desconectam os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não à informação central. Esses recursos são evidenciados por meio de linhas divisórias e de espaços coloridos ou não, dentro ou nas margens da imagem. O design possibilita ao leitor, além da atratividade pela leitura, o aperfeiçoamento de uma leitura hipertextual, que se apresenta também no texto impresso, já que as informações são disponibilizadas em uma espécie de rede. Soma-se a isso, a exploração de uma diversidade de gêneros textuais/ discursivos que evidenciam uma abordagem multimodal/ multissemiótica da linguagem, como exemplo, a análise de notícias (p. 324), de gráficos (p.376), de tiras de humor (p. 221), de esquemas (p. 374), de obras de arte (com destaque para o estudo da perspectiva, p. 91).

O livro 2: *Hernandes e Martin* (2013) – 1º ano do Ensino Médio evidencia avanços substanciais no processo de encaminhamento de uma proposta de uma leitura multimodal, uma vez que apresenta um capítulo específico para a discussão sobre a multimodalidade (cap. 3, p. 39). O capítulo se inicia como uma imagem (cartum), em que são explorados os elementos verbais e não verbais do texto, em seguida, explora a comparação entre uma notícia e uma tela (p. 40), define linguagem verbal e não verbal, por fim, apresenta os conceitos de linguagem multimodal e linguagem multimídia (p.41). Para fundamentar a exposição, as autoras se apoiam em Dionísio (2005), que pesquisa sobre a questão da multimodalidade. Nesse sentido, a obra tem o mérito de evidenciar os diferentes usos da linguagem, em suas diferentes configurações. Os destaques feitos pelas autoras (negritos, cores, layout) são pertinentes, uma vez que ressaltam informações importantes, que merecem a atenção do leitor.

No entanto, podemos observar, em um comentário dos textos (figura 4), as autoras incorrem em falhas conceituais, uma vez que afirmam que a notícia não apresenta recursos semióticos, no entanto, o texto apresenta destaques na diagramação (título, lide, desenvolvimento, referências sobre autoria, fonte/suporte e data de acesso). Todas essas informações são constitutivas do texto e estão organizadas em um formato (não verbal). Além disso, a tela (pintura) é acompanhada de informações sobre a autoria e a fonte (inseridas em fontes menores), esses dados são constitutivos do texto e contribuem para a produção dos sentidos, mas não são considerados na análise proposta pelas autoras.



Os textos a seguir foram elaborados em diferentes linguagens. Leia-os com atenção para refletir sobre eles.

texto 1

JORNAL ESTADO DE MINAS

“Por uma BH melhor”

Na Sala Juvenal Dias, diversos atores sociais organizam movimento inspirado em iniciativas semelhantes de Bogotá e São Paulo: abrindo o debate em Belo Horizonte

Júlia Moysés

Relatório do Fundo de Populações das Nações Unidas, divulgado em junho de 2007, afirma que até este ano mais da metade da população mundial estará vivendo em cidades. São cerca de 3,4 bilhões de habitantes urbanos, que, em muitos casos, convivem com problemas como criminalidade, trânsito caótico, poluição, crescimento desordenado, falta de acesso aos bens culturais e o pior deles: políticas públicas ineficazes.

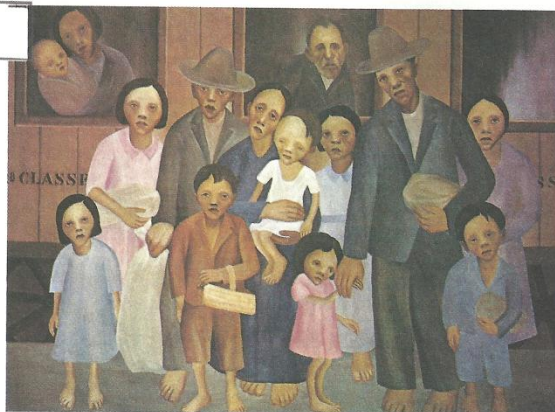
Antevendo o ritmo insustentavelmente acelerado desse quadro, entidades da sociedade civil da capital da Colômbia criaram, há 10 anos, um movimento com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população por meio da participação democrática. O projeto “Bogotá como vamos” foi um dos responsáveis pela transformação da maior cidade colombiana de símbolo do caos para uma das 10 melhores cidades para viver da América Latina, inspirando a criação de movimentos similares no mundo inteiro. O pioneiro no Brasil foi o Nossa

São Paulo, outra cidade, na capital paulista. “As mudanças têm que vir da sociedade civil, pois a maioria das pessoas do mundo político se beneficia do sistema que está aí”, diz Oded Grajew, idealizador e integrante do movimento e presidente do Conselho Deliberativo do Instituto Ethos.

Em Belo Horizonte, representantes de ONGs, fundações empresariais, empresas, universidades e conselhos profissionais, totalizando mais de 10 instituições, já realizaram dois encontros para a criação de movimento semelhante. No último, promovido dia 4 na Sala Juvenal Dias, no Palácio das Artes, novas instituições foram agregadas e os participantes se dividiram em grupos de trabalhos, além de discutir um nome para o conjunto de ações. “Queremos ter um movimento aglutinador, com um caráter plural”, diz o professor do mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local da Una, professor da graduação da PUC Minas e um dos integrantes, Armindo Teodósio.

MOYSÉS, Júlia. *Por uma BH melhor*. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/1107>>. Acesso em: 27 ago. 2012. Fragmento.

texto 2



AMARAL, Tarsila do. *Segunda classe*. 1933. Óleo sobre tela, color., 110 cm x 151 cm. Coleção Particular.

Figura 1: Livro 2 (p.40)

Linguagem verbal e não verbal

Os textos que acabamos de analisar comunicam determinados temas/conteúdos com objetivos diferentes, fazendo uso de linguagens também diversas. A **pintura** de Tarsila do Amaral faz uso da **linguagem não verbal** para discutir a situação social dos personagens retratados. Já a **notícia** sobre Belo Horizonte utiliza apenas a **linguagem verbal** para expor os rumos das cidades no século XXI.

Nas situações de **interação social** fazemos uso de várias linguagens. Gestos, canções, cartazes, buzinas, toques de telefone, telejornais, mensagens pelo computador permitem a comunicação eficiente em nossa sociedade, dependendo da situação e da **intenção comunicativa** de cada sujeito que faz uso da linguagem. Assim, é possível definir a linguagem como sendo a interação entre seres humanos por meio de sistemas de representação, que constituem tanto os textos verbais (orais ou escritos), como poemas, notícias e conversas ao telefone, como textos não verbais (como placas de trânsito).

Sempre que mais de um modo de representação é usado em um texto, contribuindo para a produção de sentidos, ocorre **multimodalidade** e dizemos que aquele é um texto **multimodal**. Segundo a professora Angela Dionisio, os gêneros textuais, tanto os orais quanto os escritos, são multimodais porque

[...] quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 159-177. Fragmento.

Multimodalidade e multimídia

A **linguagem multimodal** pressupõe a utilização de linguagens combinadas: verbal, oral ou escrita, e não verbal, imagens, gestos, símbolos, números, etc. Os quadrinhos, as charges, os gráficos, os mapas podem ser exemplos de textos multimodais.

Atualmente, também se tem discutido a **linguagem multimídia**, em que suportes e técnicas de comunicação unem texto verbal, som e imagem, o que permite uma relação multissensorial com os textos. Animações, hipertextos e jogos interativos na *web* são exemplos de textos multimidiáticos.

Figura 2: Livro 2 (p. 41)

Embora ainda apresentem limitações, podemos considerar que os livros didáticos analisados possuem o mérito de apresentar gêneros textuais/discursivos diversificados, seja na dimensão da variedade de textos que circulam socialmente, seja na dimensão histórica que combina textos publicados em diferentes momentos históricos, com ênfase nas produções contemporâneas. Os autores abrem a possibilidade para os professores explorarem as diferentes semioses constitutivas dos textos - as expressões faciais, os olhares, ângulos, perspectivas, cores que são determinantes para o processo interpretativo. Essa possibilidade, que viabiliza a compreensão dos significados, encontra-se relacionada intrinsecamente aos multiletramentos, pois “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 131), ser letrado envolve o saber em relação aos significados que resultam do encontro de vários modos de linguagem. Compreender essas construções sígnicas, interagir com elas, produzir sentidos a partir delas demanda um entrecruzamento de competências e habilidades por parte do leitor e

podem ser exploradas a partir das atividades propostas pelos livros didáticos e enriquecidas pelos professores.

Considerações Finais

Ao elegermos a questão da multimodalidade/multissemiose como objeto de discussão, consideramos os múltiplos contextos da ação leitora na contemporaneidade. Assim, o presente trabalho buscou caracterizar a formação de um leitor que precisa apresentar habilidades relacionadas aos multiletramentos, com vistas a ampliar a qualidade de suas interações. Nesse sentido, consideramos a natureza multissemiótica dos textos que circulam socialmente, com suas (re)configurações de formatos, funcionalidades, suportes e público-alvo.

Essas (re)configurações dos gêneros textuais/discursivos questões ampliam as exigências para o ensino de língua portuguesa, e, conseqüentemente, para a elaboração de livros didáticos, que precisam contemplar o trabalho com textos multimodais/multissemióticos, uma vez que as práticas sociais de leitura têm evocado novas demandas de formação do leitor. Nessa direção, o enfoque tradicional dado à linguagem verbal tem sido substituído por uma abordagem que articula diferentes linguagens, que exploram uma nova estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons. Essas novas configurações convocam novos letramentos, uma vez que contemplam usos sociais da linguagem que configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens) ou multimodalidade.

A partir da análise empreendida, podemos afirmar que os livros didáticos analisados apresentam avanços substanciais no que diz respeito à diversidade de textos (verbais e não verbais), à proposta de análise dos diferentes usos da linguagem e à organização dos diferentes recursos semióticos utilizados para a composição das unidades das obras. No entanto, constatamos a necessidade de uma proposta de análise dos recursos semióticos dos textos de modo mais sistematizado, uma vez que o processo de leitura demanda uma análise dos diferentes elementos indiciadores de sentidos.

As discussões sobre o ensino da leitura, a partir da disseminação das tecnologias, têm abarcado a complexidade dos aspectos semiótico-discursivos que são constitutivos dos textos e interpelam uma interpretação. Assim, a constituição de um texto pode desvelar um entrelaçamento de modos semióticos (palavras, imagens, sons, cores, tipografias, movimentos, perspectivas, enquadramentos etc.), que são determinantes para a produção dos sentidos, seja em percursos de leitura direcionados pelo autor do texto lido, seja em percursos construídos pelo próprio leitor (possibilidade de traçar o percurso de leitura). Nessa direção, podemos afirmar que esses textos multimodais são constituídos por modos semióticos que se compõem como formas sistemáticas e convencionais de comunicação própria da era da multimodalidade.

Diante do exposto, consideramos que a riqueza dos modos semióticos presentes em livros didáticos pode favorecer a ampliação da concepção de leitura na escola, pois faz emergir um leitor capaz de atingir “diferentes posições de leitura ou perspectivas/pontos de entrada”, nas palavras de Orlandi, (1993). Desse modo, é importante reiterar que cada recurso deve ser analisado em conformidade com a sua função discursiva no texto: ornamentação

(tornar o texto mais atrativo), elucidação (esclarecimento, sistematização de uma informação), comentário (articulação com o conteúdo do texto), documento (comprovação das informações), componente estrutural (parte constituinte do texto).

Nesse sentido, podemos considerar que os livros didáticos analisados apresentam diferentes configurações dos recursos multissemióticos capazes de favorecer o aperfeiçoamento de habilidades de leitura por parte do aluno, seja para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado (atratividade), seja para incitar a reflexão sobre uma determinada questão. Apesar dessas considerações, podemos reiterar que os livros didáticos têm buscado a ampliação dos multiletramentos, que pressupõem a assunção de um ponto de vista conceitual em que a discussão sobre os modos de ler e escrever não se restringe apenas à leitura e à escrita de textos verbais, mas se estende à leitura dos códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, em seus diferentes suportes.

Referencia Bibliográfica

- BARTON, D. & LEE, C.. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, São Paulo, v.8, n. 2 p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/16568/12909>>. Acesso 22 ago 2106
- BELMIRO, C. A. Textos literários e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO, G; COSSON, R. (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.147-153.
- BUNZEN, C. ; R. ROJO. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- DIONISIO, Â. P.. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. et al (org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005.
- GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- HERNANDES, R; MARTIN, V. L. **Língua portuguesa**, 1º ano: ensino médio. Curitiba: Positivo, 2013.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**.5th. London and New York: Routledge, 2006.
- LOPES, D. C. J. R. Como analisar a multimodalidade no livro didático de Biologia. 2010. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20140602134240.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. In: _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Edit. da Unicamp, 1993.
- PAES DE BARROS, C. G., COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2012, vol.7, n.2, pp.38-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200004>. Acesso em: 10 ago 2016.
- PIMENTA, S. M. de O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014.

ROJO, R.. O letramento escolar e os textos da divulgação científica –a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Z. B. dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal, **Revista Gatilho**, UFJF: p.1–14, 2011.

SER protagonista: Língua Portuguesa, 1º ano: ensino médio. Edições SM. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

SILVA, M. R. S. da; PINHEIRO-MARIZ, J. Variedade multimodal de gêneros textuais nos livros didáticos de Francês para crianças. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 327-341, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo4vol13-2.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2016.

O texto literário na aula de PLE. Narrativas de imagem: Eva Furnari e Roger Mello

Cintia Malakkián
cintiamalakkian@gmail.com
Graciela Ferraris
gralaferraris@gmail.com
Facultad de Lenguas – UNC
Córdoba, Argentina

Resumo

A utilização do texto literário como recurso didático faz parte da nossa proposta de trabalho na aula de PLE; consideramos que a riqueza e complexidade oferecidas por ele contribuem a que possamos incluí-lo dentro das nossas práticas áulicas de formação de professores, em que a reflexão sobre as variadas possibilidades do texto literário está presente. Dentro da produção contemporânea destinada a crianças e jovens o livro-álbum joga importante papel; nele palavra e imagem imbrica-se de maneira tal que a anulação de uma dessas partes constitutivas modificaria absolutamente o relato, deixando-o incompleto. Mas, no caso desse nosso trabalho, é possível explorar um texto literário sem palavras, visando ao estudo de uma língua estrangeira? Qual subsídio dito texto ofereceria ao professor de LE? Consideramos essas narrativas visuais como objetos culturais que demandam outro posicionamento na observação, desde que interpelam o olhar do leitor; a imagem direciona porque coloca em destaque e guia o percurso narrativo, não de forma paralela a um texto escrito, mas é através do visual que traça o rumo da história. O escritor/ilustrador trabalha com uma materialidade que é resultado de uma série de decisões não arbitrarias e em relação com a história que está se contando. Além de lápis de escrever e de cor, crayons, aquarelas, papéis coloridos, a visualidade pode abranger bonecos, tecidos, material reciclado, etc.; nela subjaz o projeto gráfico, no qual se suscitam considerações que têm a ver com a espacialidade da página, o que é narrado em cada uma delas, qual o uso que leva a dobra interna, etc. Tudo isso que requer e interpela uma alfabetização visual necessária. Numa construção de significados dada só pelo código visual, e completada pelo leitor/aluno de PLE, nosso trabalho propõe pensar a construção de narrativas, orais ou escritas, através da visualidade do texto literário como ferramenta de ensino da língua portuguesa. Como proposta de trabalho para levar à sala de aula, pensamos que essas narrativas facilitariam o desenvolvimento da oralidade e também a construção de histórias escritas, segundo qual for o objetivo, possibilitando vivenciar um aspecto lúdico na aprendizagem. Para sustentar esta análise, essa comunicação visará a compartilhar propostas baseadas em algumas narrativas de imagem dos escritores/ilustradores Eva Furnari e Roger Mello; trabalharemos com um pequeno corpus deles e as considerações teóricas de Ricardo Azevedo e Istvan Schritter, a respeito da imagem; de Silvestri e Augustowsky sobre a especificidade do discurso literário e a experiência da criatividade.

Palavras-chave: Aula de PLE – Narrativa de imagem – Eva Furnari – Roger Mello

Introdução

*Se entendemos a leitura como uma forma de decodificação e interpretação de signos,
Os (livros) álbum sem palavras também se lêem.*
Bosch e Duran

Em nossa proposta de trabalho na aula de Português como Língua Estrangeira habitualmente utilizamos o texto literário como recurso didático, desde que encontramos nele uma riqueza e complexidade tal que justifica a sua inclusão em nossas práticas áulicas de formação de professores. O texto literário exige operações diferenciais e mais complexas em comparação com outros âmbitos do discurso, segundo Adriana Silvestri (2009), “entre los numerosos géneros del discurso, los literarios han sido considerados tradicionalmente como el dominio privilegiado de la creatividad, ya que el enunciado artístico es el que explota con mayor exhaustividad la búsqueda de recursos infrecuentes y originales en todos los niveles de representación del lenguaje”. Essa busca de recursos pouco frequentes e originais nos diversos níveis da representação da linguagem fornece diversas possibilidades de trabalhar com a língua em sala de aula; ao tempo que vai demandar uma operação cognitiva maior do que se essa mesma tarefa fosse feita com textos de outra tipologia e talvez pensados especialmente para o ensino de língua estrangeira. Por essa mesma complexidade, há determinadas “exigências que os procedimentos estéticos impõem sobre o processamento leitor e escritor” (Silvestri, 237), e aqui vamos nos deter um pouco sobre as considerações de Silvestri em relação às ‘características não cooperativas’ do texto literário. A autora destaca que uma entre muitas das funções atribuídas à criação verbal é a de gerar uma especial forma de conhecimento; seguindo Umberto Eco (1977) menciona o texto estético como fornecedor de um acréscimo de conhecimento conceitual. Dito conhecimento é diferente daquele que se vincularia à prática cotidiana, que só responde a tarefas concretas e não é capaz de perceber relações, formas e objetos que têm acesso ao conhecimento científico e artístico (Lukács, 1969). Mesmo que a recepção e produção artísticas na verdade geram movimentos conceituais e categoriais diferentes dos científicos.

Silvestri faz alusão à especificidade do discurso literário, portanto ela se pergunta pela atividade cognitiva específica para esse discurso, e pelos processos que ocorrem na mente de um sujeito diante da tarefa de compreender ou produzir um texto literário. Mesmo que as bases e potencialidades desse discurso estejam na linguagem cotidiana, ele constrói características próprias; Silvestri lembra Bajtin (1979) ao considerar a literatura como um dos gêneros secundários, mas que se constitui em situações de comunicação cultural complexa, pela transformação e absorção de gêneros primários da oralidade e de outros secundários; o que principalmente acontecerá na escrita. Uma dessas características será o efeito de ‘estranhamento’, explicitado pelos formalistas russos, capaz de desautomatizar a linguagem e desviar os processos de compreensão rotineiros (Shklovski, 1987). “El texto literario, en sus diversos géneros, dispone de un amplio repertorio de procedimientos fónicos, léxicos, sintácticos, composicionales, etc., con los que genera disrupciones en el procesamiento automático (Silvestri, 2009, p.239). Dessa maneira quem emite um texto literário visa a estimular um trabalho interpretativo complexo no leitor. Por outra parte, Jakobson atribui um predomínio da função poética neste tipo de texto, o que significa que ela está voltada para a mensagem e que a atenção coloca o foco na forma lingüística. Essas duas particularidades, o efeito de estranhamento e a orientação para a mensagem significam um trabalho cognitivo

complexo, uma tarefa de difícil compreensão; e essas dificuldades foram descritas por Charolles (1989) em termos de cooperatividade, ou seja, os textos cooperativos estão desenhados para facilitar os processos atencionais, inferenciais e integradores, tal como observado nos gêneros didáticos ou jornalísticos²⁶. Porém, os textos literários podem ser considerados como não cooperativos: “el uso estético del lenguaje implica, para el escritor y el lector, enfrentar la escasez de recursos facilitadores” (Silvestri, 2009, p.240). Essa não cooperatividade será diferente dependendo do autor ou da escola literária, levada ao ponto mais alto durante as vanguardas, por exemplo. Por isso é que geralmente o texto literário não é considerado como objeto de estudo pelos modelos atuais de compreensão (Zwaan, 1996). De acordo com Zwaan, os leitores desenvolvem sistemas de controle para cada tipo discursivo específico, mas no caso do texto literário é necessário aprender a enfrentar esse tipo de textos -não cooperativos- empregando estratégias diferenciais, desde que “el lector entrenado adopta una ‘actitud cognitiva’ distinta cuando se dispone a leer literatura” (Zwaan, citado em Silvestri). Nesse caso, as estratégias são ativadas antes da leitura, e para aprender essa habilidade leitora precisa de uma alta frequência do gênero, além de uma instrução explícita, isso quer dizer mais tempo de leitura, uma maior exposição aos textos.

(...) la frecuentación comprensiva y productiva de géneros literarios permite que se desarrollen formas alternativas de procesamiento que llevan la flexibilidad representacional simbólica a su máxima expresión. Así, el texto estético funciona como un instrumento mediacional altamente especializado que proporciona una cultura para promover formas de pensamiento inventivas e imaginativas (Silvestri, 2009, p.237).

Em nossa comunicação apresentamos como texto literário ou estético, o livro ou o livro álbum de narrativa de imagem, para isso vamos definir esses dois conceitos. Segundo Bader²⁷ o livro álbum é texto, ilustração, desenho total; é obra de manufatura e produto comercial; documento social, cultural, histórico e, antes de tudo, uma experiência para as crianças. Como manifestação artística, se equilibra no ponto de interdependência entre as imagens e as palavras, no abrir simultâneo das páginas duplas e no drama de virar a página. Portanto, o livro álbum convida a “participar de um complexo jogo entre a palavra e a imagem (...) o leitor deve considerar os diversos elementos semióticos oferecidos pelo autor/ilustrador, criar pontes e preencher vazios em uma tarefa interativa e recursiva de construção de significados” (Arizpe, 2014). A pesquisadora mexicana Evelyn Arizpe, especializada na temática do livro álbum, a partir destes conceitos se pergunta o que ocorre quando um livro álbum não tem palavras, quando esse jogo acontece só por meio de imagens, como é que o leitor faz para reconstruir uma história sem o apoio de um texto escrito. Então, elabora o seu ensaio partindo desses interrogantes e com o pressuposto de que, com ou sem palavras, o livro álbum promove o desenvolvimento da competência visual. “Esta competência visual é considerada aqui como o potencial para entender uma imagem com profundidade e apreciá-la de forma mais consciente e crítica, por meio de um compromisso ativo com um processo interpretativo, que por sua vez incrementa e enriquece esta competência” (Arizpe, 2014). Neste ponto encontramos uma sintonia/conexão/diálogo com Silvestri, desde que Arizpe também propõe que uma maior exposição ao livro álbum, quer dizer, o maior número de encontros que com

²⁶Charolles, citado em Silvestri (p. 239). Tradução nossa.

²⁷Bader, 1976, citada em Arizpe e Styles 2004, p.43. Em 2003 publicou, com Morag Styles, *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Text*, traduzido para o espanhol em 2004 pela editora Fondo de Cultura Económica.

ele possa ter o leitor, vai prepará-lo para uma maior compreensão que será expandida a outros tipos de textos, pois quando “o livro álbum apresenta apenas imagens, o compromisso do leitor aumenta, já que necessita olhar com mais cuidado, refletir mais profundamente e colaborar mais ativamente com o ilustrador, aprendendo, desta forma, algo mais sobre o processo criativo e o ofício do artista e do escritor”(Arizpe, 2014). Eis mais uma razão porque o livro de imagens nos interessa para trabalhar em sala de aula. O segundo conceito utilizado, narrativa de imagem, recebeu e recebe diversas denominações como demonstra o gráfico abaixo (Sagae, 2009), portanto não há uma forma única de denominá-lo.



Nós escolhemos falar de “narrativa de imagem” porque consideramos que há uma história contada mesmo que seja apenas com imagens, uma vez que elas têm a capacidade de narrar e também porque, mesmo que as palavras não estejam “su ausencia no es total ya sea por la presencia del título o, en algunos casos, por informaciones en la contratapa u otras zonas del libro” (Bajour, 2016, p.85); como num dos livros que fazem parte deste nosso trabalho, *A flor do lado de lá* de Roger Mello²⁸. A nossa escolha responde a denominar o livro pelo que é ou o que é capaz de gerar e não pela carência, a falta: ‘sem texto’, ‘sem palavras’, ‘mudo’, ou como é chamado na Itália, de ‘livro silencioso’. Porém, “a ideia de ‘silencioso’ ou ‘mudo’ sugere que é o leitor quem tem que colocar a ‘voz’. Assim, como o criador da obra convoca toda sua habilidade como artista e contista para oferecer uma história, o leitor tem que se valer de todas as suas competências narrativas, visuais e até dramáticas para dar essa

²⁸Fora o título, a única referência está na contracapa onde se explica em parte o significado da história, e até a identidade do protagonista, mais como um recurso da editora - até pelo seu viés publicitário - que pela real necessidade que havia de explicitar: “Com as imagens deste livro sem texto Roger Mello conta a história humaníssima de uma anta”.

voz ao texto visual” (Arizpe, 2014); e é nesse ‘colocar a voz’ onde reside a nossa intenção de trabalhar com estes livros para aprendizagem de língua. Segundo Ricardo Azevedo (2004), este tipo de livros são “livros sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens”; eles têm como característica que o conjunto de imagens é o texto da obra. Para Azevedo “estes livros trabalham com uma linguagem riquíssima e podem ser dirigidos especificamente ao público adulto”, embora sejam quase com exclusividade destinados a crianças e jovens, apesar de, alguns deles, veicularizem conteúdos para nada ‘infantis’ e que dariam material para bons debates entre jovens e adultos, além da oportunidade de usufruir da construção imagética que apresentam.

Revisando a história, a concepção da imagem como conteúdo de ensino vem de muito longe no tempo, iniciada por *O mundo sensível em imagens* (Comenio, 1658), considerado o primeiro livro ilustrado, e que institui a noção de que é possível ‘conhecer o mundo’ ou levar o mundo para a sala de aula através da sua representação gráfica, ou seja, através da imagem. Ao mesmo tempo esta obra coloca em destaque o “‘novedoso’ lugar do sentido da vista na aprendizagem” (Augustowsky, 2012, p. 39), porque continha de forma organizada imagens de objetos acompanhados por seus nomes e descrições; concretizando assim a concepção *comeniana* da aprendizagem em que “nada ingressa ao intelecto sem ter passado antes através dos sentidos, e de que a aprendizagem depende de uma adequada base de experiências”. Bowen (citado por Augustowsky, 2012, p.38; *tradução nossa*). Sem nos determos nas implicações da passagem para a escrita e a mudança que significou o deslocamento da transmissão “do ouvido para a vista e da palavra oral para a leitura de textos” (Augustowsky, 2012, p.39; *tradução nossa*), estamos aqui propondo a utilização de livros sem texto escrito (ou texto mínimo, como em alguns casos) para o ensino de uma língua estrangeira neste caso, mas que poderia ser utilizado para língua materna. Pela participação ativa do leitor que demanda este tipo de narrativas, estabelecem com ele uma co-autoria, processo em que ingressam os conhecimentos prévios, a bagagem cultural do leitor, como também suas emoções e sensações (Arizpe, 2014).

La ausencia de palabras o su escasísima presencia lleva a anclar la construcción de la significación en los signos de la imagen y en los procedimientos de la edición, que adquieren de este modo un protagonismo mayor. La lectura de la imagen y sus maneras específicas de comunicar cuando el lenguaje es preponderante, implica nuevos modos de leer, nuevas coreografías silenciosas para la mirada, otros modos de relacionarse con el libro como objeto (Bajour, 2016, p. 87).

Sobre este assunto, em palestra apresentada no Seminário de Literatura Infante Juvenil na UFSC, em setembro de 2016, a ilustradora-autora Graça Lima, comentou como surgiu nela a ideia de fazer uma série de livros de narrativa de imagem, que ela gosta de chamar “livros ilustrados”. Ela diz ter estudado na escola com álbuns do ilustrador naturalizado brasileiro Franta Richter; numa época em que todas as escolas tinham esses álbuns ilustrados (até década de 60). Quando foi sua vez de trabalhar como professora já não tinha mais desses álbuns: o MEC²⁹ tinha proibido porque achava que a imagem coíbia a palavra, que a imagem restringia o imaginário da criança. Graça conta como eram evidentes as dificuldades que as professoras tinham para estimular a escrita nos alunos. Então aí ela teve a ideia de fazer uma coleção de livros com narrativa de imagem, para a criança pôr o texto, narrar e escrever.

²⁹Ministério de Educação e Cultura.

Assim a professora colocava uma banda de papel no próprio livro e as crianças escreviam; na medida em que a criança escrevia a história ela também era autora. Graça Lima nesse então fez *Noite de cão* (1991) e Roger Mello, *A flor do lado de lá* (1990). Pesquisas atuais sobre essa temática comprovam que havia uma concepção errada a respeito dos livros ‘sem texto’, como que essa ‘ausência’ provocava uma restrição no desenvolvimento da criança; hoje se considera que devido à falta de linguagem verbal

(...) o leitor tem que valer-se de ferramentas proporcionadas pelo único sistema semiótico, isto quer dizer, reconhecer os elementos que oferecem significados conotativos em linguagem artística. Implica dar mais atenção aos elementos gráficos, buscar os indícios e distinguir as relações que pareçam ser mais significativas, fazer conexões entre as sequências na página e de uma página e lançar mão de experiências intertextuais. Significa levantar hipóteses por meio de expectativas e antecipações e revisá-las constantemente. Requer identificar relações entre os personagens e inferir estados emocionais. Ao ter um papel mais autônomo o leitor também tem que confiar mais em si mesmo e assumir mais riscos e também tolerar ambigüidades (Arizpe, 2014).

A especialista argentina Cecilia Bajour refere a pouca produção destes livros no seu país, talvez porque historicamente na Argentina tenha se priorizado a palavra escrita e ao papel de escritores nos livros destinados a jovens e crianças. Apesar disso, nos últimos anos houve um importante crescimento do livro álbum, em que texto e imagem se complementam, e maior presença autoral de ilustradores; tanto que hoje finalmente o ilustrador é considerado autor, seja ele quem escreveu ou quem ilustrou. Em contrapartida, no Brasil estes livros de narrativa de imagem “constituyen una categoría diferenciada y cuentan con una producción extensa” (Bajour, 2016, p. 89). Segundo a pesquisa realizada para sua dissertação de mestrado, Mara Rosângelo Ferraro menciona que “en el año 2001 se podían contabilizar alrededor de ciento cincuenta libros sin texto escrito, cifra que ha venido creciendo significativamente en los últimos años” (Bajour, 2016, p. 89). Exemplo disso é a premiação instituída pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil) desde o ano de 1982, incluindo nas premiações anuais a categoria de ‘Melhor Livro de Imagem’, valorizando assim as potencialidades desta variante estética. Autores destacados são Eva Furnari, Ângela Lago, Graça Lima, Roger Mello, André Neves, todos eles com formação em artes visuais, que começaram ilustrando livros de outros autores até iniciarem sua própria produção literária em que figuram vários livros de imagens. Bajour também chama a atenção para a denominação de ‘livro de imagem’ utilizada no Brasil, em que se coloca em primeiro plano a principal linguagem destas propostas e de modo afirmativo. Igualmente menciona a proximidade das histórias em quadrinhos com o livro álbum; neste ponto encontramos certa familiaridade entre a ‘bruxinha’ criada por Eva Furnari com as HQ desde que ambas mantêm uma estrutura visual semelhante, mesmo que as histórias da bruxinha só tenham palavras no título de cada uma delas.

Segundo Nières-Chevrel (2010) a ‘narrativa de imagem’ ou ‘narrativa visual’ pode definir-se como “uma narração em que a imagem visual carrega o peso do significado e a ausência de palavras não é um simples artifício, mas é relevante e está de acordo com a história e a temática”. Como ele afirma:

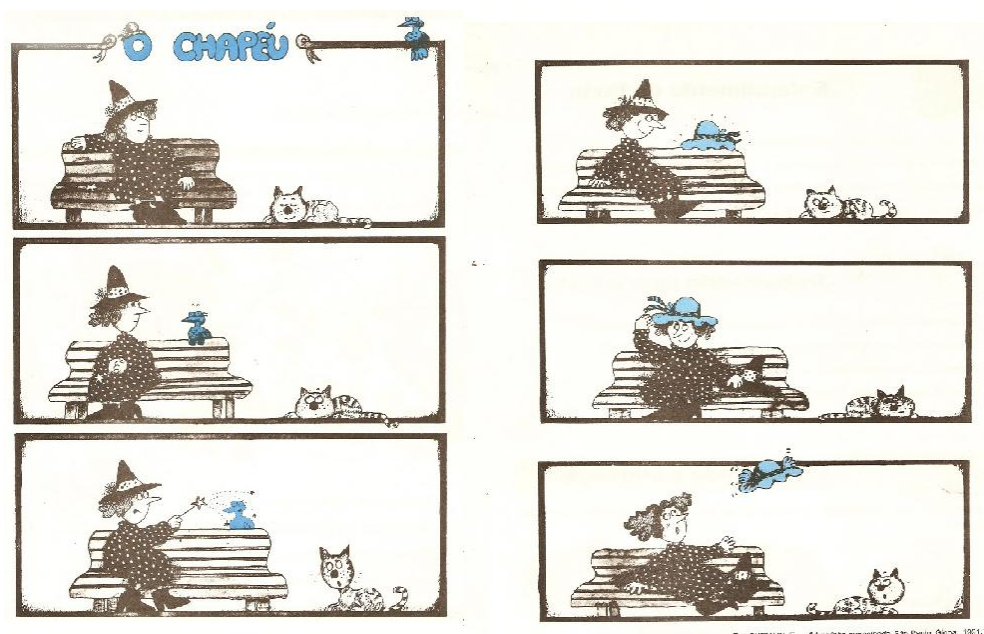
O leitor não se encontraria sozinho com as imagens, mas com os espaços das palavras ausentes e isso terá um impacto crucial no processo de observar, ler e criar significados. Por parte dos autores/ilustradores destes livros, a decisão de não incluir texto escrito é uma decisão que envolve muito mais trabalho porque não podem valer-se de certas facilidades que oferece a linguagem, como por exemplo, comunicar mais diretamente os pensamentos e emoções dos personagens. Além disso, têm de conseguir que o convite ao leitor esteja apoiado em recursos visuais como as cores, a linha, a perspectiva e o desenho da página, junto com algumas “pistas” que lhes ajudem a construir a história (Nières-Chevrel, citado em Revista Emília).

O que nos interessa é o subsídio que essa narrativa oferece para a aula de PLE, o potencial a ser desenvolvido no trabalho com esse documento autêntico que é o texto literário, neste caso, o livro álbum de narrativa de imagem. O primeiro livro deste tipo foi publicado no Brasil em 1976, *Ida e volta* de Juarez Machado, que tinha sido lançado na Europa no ano anterior, em edição conjunta germano-holandesa. Posteriormente seria Eva Furnari quem começaria a publicar suas histórias de imagem-só, como ela mesma as definiu.

Imagens e narrativas de Eva Furnari

Eva Furnari é ilustradora e escritora ítalo brasileira, nascida em Roma (1948). Chegou ao Brasil quando pequena e, devido a dificuldades de visão, não conseguia ler direito, então ficava olhando as imagens, imaginando e inventando histórias que só mais tarde veio a conhecer. Ela formou-se em Arquitetura na USP em 1976 e tempo depois teve a oportunidade de trabalhar numa equipe e participar da montagem de um ateliê dentro do Museu Lasar Segall. Ali tinha vários ateliês de pintura, gravura, escultura; Eva até deu aula neles. Foi então quando nasceu a ideia de criar seus próprios livros; que foram livros de imagem no começo dos anos’80. Ela acredita que sua ‘formação’ em narrativas sem palavras tem a ver com as leituras da sua infância, pois a mãe dela tinha trazido da Europa livros como os de *Max und Moritz* (1865), de Wilhelm Busch, que no Brasil foi chamado de Juca e Chico, “e muitos outros livros alemães e não sei se geneticamente ou por esses livros da infância tenho uma familiaridade do meu trabalho e do trabalho dos alemães” lembra Eva em entrevista para o mini documentário do site Esconderijos do Tempo (Fiorotto, 2015). Ela destaca especialmente livros que eram de histórias contadas só com imagens, de autoria do casal Rolf undMargretRettich; então Eva pensou que o trabalho dela poderia ser semelhante ao desses autores alemães. Anos antes já tinha experimentado isso quando cursava Arquitetura e fazia cadernos de imagens.

Graças a uma elogiosa crítica do bibliotecário Edmir Perrotti sobre os livros publicados em 1980, Eva recebeu o convite da Folhinha de São Paulo para fazer uma tirinha semanal. Em pouco tempo e dentre essas pequenas histórias nasceu ‘a bruxinha’, talvez o personagem mais famoso de Furnari, que inicialmente aparece de uma flor. O vestido da bruxinha é preto e com bolinhas brancas porque essas eram as cores usadas no jornal, então a autora decidiu que o vestido teria bolinhas brancas que lhe dariam efeito de leveza e proporcionariam a textura necessária. *A bruxinha atrapalhada*, de narrativa de imagem, foi publicado em 1982 e considerado o melhor livro sem texto desse ano, categoria que tinha sido criada o ano anterior pela FNLIJ. Apresenta estrutura de HQ, desde que nasceu fazendo parte de uma tirinha de jornal, porém em alguns momentos ultrapassa a moldura.



Está estruturada em dezesseis folhas contendo dez histórias pequenas, de diferente extensão, mas todas elas ocupando três quadros em cada página, em que se contam diversas situações vividas pela Bruxinha e os personagens que a acompanham; essas histórias proporcionam material seqüenciado ideal para construir narrativas em forma oral ou escrita, nas quais diversos elementos vão se acrescentando à narração, que pode ser feita nos tempos presente, pretéritos, ou através de especulação ou conhecimento de experiências já vividas, no futuro. Devido ao movimento experimentado pela Bruxinha ou seus coadjuvantes, é possível estudar as preposições, os advérbios e locuções adverbiais de lugar, pronomes e adjetivos demonstrativos; como também descrição de personagens, nomes de animais, objetos, características físicas, psicológicas, estados de ânimo, etc. Da mesma maneira, seria interessante trabalhar o que não se vê nos quadrinhos, mas que poderia fazer parte da história, o que provavelmente poderia acontecer, o que virá ou não, como uma forma de abrir o leque de possibilidades de incentivar a criatividade dos que participam da aula.

Imagens e narrativas de Roger Mello

Roger Mello é brasileiro formado em design industrial na ESDI (Rio de Janeiro), fez estágio na revista de Ziraldo e aí conheceu Graça Lima, que é formada em artes visuais. Começou a trabalhar como ilustrador de textos de outros autores até iniciar a sociedade Capa Dura em Cingapura, em parceria com Graça e Mariana Massarani. Quando Graça Lima decide criar uma coleção de narrativas só visuais, sem a intervenção da palavra escrita, convida seus amigos a participarem da empreitada e Roger faz *A flor do lado de lá*³⁰.

³⁰“*A Flor do Lado de Lá*” traz a história de uma anta que se encanta com uma flor que se encontra do outro lado do rio, sendo este um obstáculo para ela alcançar seu objetivo. O que a anta não vê, é que atrás dela, existem outras tantas flores.

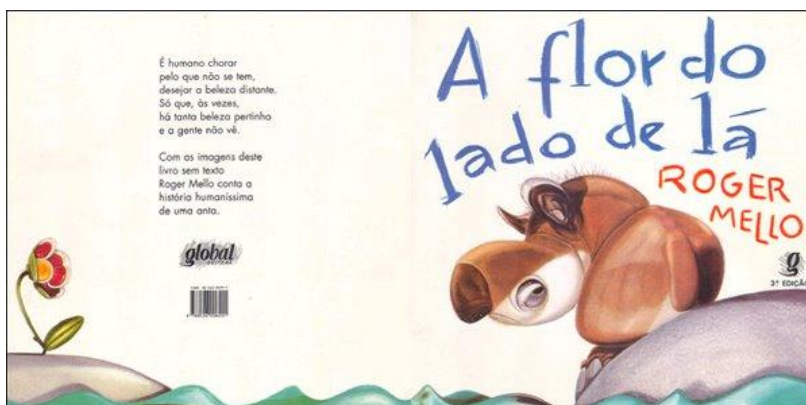
Publicada inicialmente em 1990 pela Salamandra e com posterioridade pela Global em 1994, *A flor do lado de lá* é um relato vivido por um animalzinho que não se sabe bem ao certo que bicho é. Nem mesmo o autor sabia o que era esse ser que foi saindo do desenho que começou a fazer; só uma certeza ele tinha: utilizar a página dupla, a totalidade dela, e sem molduras. Roger comenta num vídeo registrado para a Editora Global como foi o processo desse seu primeiro livro de narrativa de imagem, desenhando enquanto explica

A ideia de *A flor do lado de lá* é uma ideia gráfica (...) quando a Graça falou ‘vamos fazer um livro sem palavras?’ aí eu pensei pôr o frame, a moldura, sabia que o livro tinha mais ou menos essa forma, ele era dividido no meio e aí eu comecei a pensar numa ilha (desenha um traço, como um quarto de batata, segundo ele), e aí desenho um personagem que ainda não sabia que era uma anta (...) e do outro lado eu sei que tem uma figura complementar... eu tenho pavor de simetria, mas do outro lado tinha uma forma que correspondia a essa, mas que era assimétrica, e aqui embaixo tinha água, não sei por quê (Mello, 2014).

Na figura de capa e contracapa é evidente o que se repetirá na totalidade do livro: a imagem ocupa integralmente ambas as páginas, sem divisão no meio; na imagem da capa o bichinho parece perceber a presença do leitor. É constante na obra do Roger Mello a preocupação com o foco, do tipo olho-câmera, aqui se afasta e se aproxima do personagem, enquanto ele

(...) vai cruzando três pontos de vista: (1) um plano que permite ver tanto o animal, quanto a flor de pétalas vermelhas e brancas; (2) um plano em perspectiva, quando o expectador vê somente o cálice verde da planta e a borda da ilha do pequeno mamífero pouco mais distante; e (3) um contra plano que inverte este último. Como o personagem, não para quieto, estica para cá, pula, deita e rola no chão, talvez seja mais fácil detectar as três relações espaciais pela presença da água que encobre a base de ambas as ilhotas, apenas de uma ou de outra (O’Sagae, texto de blog de Dobras de leitura, 2009).

Para O’ Sagae, é evidente a influência do desenho animado no percurso do relato de Mello, “o animalzinho adota posições engraçadas e oscilantes, como seu humor: alto e baixo, mais alegre, espantado, esperançoso, derrotado, entusiasmado, surpreso, sonhador e exausto” (O’Sagae, 2009). Também, há uma alternância nas páginas, que vão do branco e preto à cor total e intensa, provavelmente indicando a instabilidade no ânimo do bichinho, que experimenta algumas surpresas, certa cumplicidade com o leitor desde que o campo de visão é aberto para ele quando aparece uma enorme baleia: o animalzinho não sabe o que está acontecendo, mas sim o leitor, como costuma acontecer no teatro de marionetes em que os protagonistas desconhecem o que realmente sucede.



Finalmente, o animalzinho cai na maior tragédia, ignorando novamente o que tinha acontecido. O livro de Mello é composto de dezesseis folhas, sem moldura, sem divisão, e a imagem é expandida na totalidade das páginas abertas, a metade delas coloridas se alternam com a outra metade em branco e preto. Essa narrativa contém elementos de muita riqueza para serem explorados numa aula de língua estrangeira. A começar pelo animalzinho, eis a primeira atividade: adivinhar o que é. Não é tão simples compreender que se trata de uma anta, só na contracapa está essa informação, por isso a recomendação de O’Sagae, no seu blog, de não olhar para a quarta capa antes da leitura do livro. O processo de decifrar a identidade do animal envolve a tarefa de descrição, de revisão das partes do corpo, características, formas, tamanhos, cores, etc.

Outra proposta seria promover uma narrativa oral, que nunca seria igual de aluno para aluno, portanto teria muita variação, uma só história contada de maneiras diferentes, com adjetivação variada e nuances imprevistas; história essa que mais tarde poderia ser levada à escrita. São diversos aspectos para trabalhar: vocabulário, tempos verbais, preposições, substantivos, adjetivos que envolvem estados de ânimo, emoções, sensações. Igualmente, é preciso incluir a questão cultural, aspecto muito presente na obra de Roger Mello, por exemplo, em *A flor do lado de lá*, quem pula e leva de volta a anta para a superfície quando ela cai na água é um boto cor-de-rosa, entidade do imaginário amazônico brasileiro. Geralmente em seus trabalhos Mello trata os diversos tópicos da cultura popular do Brasil, da América Latina, de Portugal e em alguns casos também da cultura universal.

Conclusão

O ilustrador e autor hispano-argentino Istvan Schritter (2005) propõe uma série de exercícios com os chamados livros-álbum, para “alfabetização visual”; explica como fazer para “desestruturar uma leitura que, por costume ou educação, tem forte ancoragem nas letras. Para isso toma um livro ilustrado e passa as páginas rapidamente; percebem-se palavras e ilustrações, mas quando o livro se fecha o leitor já deve ter alguma ideia, embora mínima, da história que ali se conta, pelo menos saberá se é triste, dramática ou alegre. Mesmo que não tenha palavras escritas, é um bom exercício para fazer com os dois textos abordados nessa nossa comunicação, tanto *A flor do lado de lá* quanto *A bruxinha atrapalhada*, apesar das grandes diferenças que possuem, permitem diversidade de tarefas, trabalhos, exercícios de linguagem porque neles existe o texto visual, portanto a possibilidade de leitura desse texto, uma leitura a partir da polissemia da imagem. Isso responde a nossa inicial pergunta de como é que a narrativa de imagem poderia contribuir como ferramenta no estudo de uma língua estrangeira, e quais subsídios este tipo de narrativa oferece ao professor de PLE, como é nosso caso.

Referencia Bibliográfica

- Arizpe Solana, E. (2014) Imagens que convidam a pensar: o ‘livro-álbum sem palavras’ e a resposta leitora. *Revista Emilia*, São Paulo, fevereiro. Acesso em novembro de 2016. Recuperado de <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>.
- Publicación original <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Azevedo, R. (2004). Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros, em *Balainho – Boletim Infantil e Juvenil*. Ano V. Novembro, nº 22 – Joaçaba, SC.
- Bajour, C. (2016) *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. 1ª ed. Córdoba: Comunic-Arte.
- Fiorotto, C. (2015) O Mundo de Eva Furnari, entrevista de Cristiane Rogério para o mini documentário dirigido e editado por Ricardo Fiorotto, para o site *Esconderijos do Tempo*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=Fwv3zaDhpNc>
- Furnari, E. ([1982]1999) *A bruxinha atrapalhada*. 23ª ed. São Paulo: Global.
- Grupo Editorial Global (2014) “Roger Mello e A Flor do lado de lá”. 14/04/2014. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ke25nScgRn4>
- Mello, R. ([1990]2012) *A flor do lado de lá* 6ª ed. São Paulo: Global.
- O’Sagae, P. (2009). ...uma flor é uma flor, e..., em *Dobras da Leitura O’Blog*. Retirado de <http://dobrasdaleitura.blogspot.com.ar/2009/07/uma-flor-e-uma-flor-e.html>
- _____ (2009). Como e por que (é difícil) ler livros de imagem. Palestra apresentada no 1º Encontro para Formação do Professor Leitor. Picada Café, RS. Retirado de <https://www.slideshare.net/dobrasdaleitura/como-e-porque-difcil-ler-livros-de-imagem-1601360?smtNoRedir=1>
- Silvestri, A. (2009) La creación verbal: el procesamiento del discurso estético, en *Estudios de Psicología*, nº 23 (2), pp. 237-250.
- Schritter, I. (2005) *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. 1ª ed. Buenos Aires: Lugar Editorial.

O ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos: análise de histórias em quadrinhos

Helena Maria Ferreira

helenaferreira@dch.ufla.br

Ana Luiza Rosa de Oliveira

ana.oliveira@letras.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – Lavras, Brasil

Resumo

O presente trabalho elege como objeto de estudo a questão dos multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na educação básica. No contexto escolar, notadamente, há uma primazia do texto verbal, assim a questão que norteia este estudo é: Os alunos, ao lerem as histórias em quadrinhos (HQ) conseguem depreender os sentidos propostos por seus constituintes (texto escrito, onomatopéias, balões, expressão corporal, cores, personagens, cenário, sequenciação, tipografias, legendas, enquadramento, metáforas visuais)? Nesse sentido, esta investigação tem por objetivo analisar as contribuições que a leitura de histórias em quadrinhos pode trazer para a formação de um leitor proficiente, considerando que a imagem e a palavra apresentam-se cada vez mais integradas dada as novas tecnologias. Para a consecução do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa teórica, embasada em Rojo (2009); Xavier (2005); Ramos (2009); Franco (2004); Capellari (2009), com vistas a discutir a concepção de multiletramentos e o gênero histórias em quadrinhos. Além do compilado teórico, foi realizado um projeto de intervenção em uma escola pública, em que foi solicitada a leitura de histórias em quadrinhos, considerando dois momentos: a) leitura para diagnóstico e b) leitura para avaliação. A primeira etapa foi desenvolvida sem a devida explicação sobre as características do gênero histórias em quadrinhos e a segunda etapa após a caracterização do gênero em pauta. A partir da pesquisa empreendida, foi possível constatar que os alunos apresentaram, inicialmente, dificuldades para análise dos múltiplos recursos constitutivos das HQ (recursos visuais, legendas, falas) que são primordiais para a construção de sentido. No segundo momento, a leitura foi realizada de modo proficiente, sendo percebidos os efeitos de sentido mobilizados pelo uso dos diferentes recursos. Nesse sentido, foi possível constatar que a leitura sistematizada de HQ permite o aperfeiçoamento de habilidades linguístico-discursivas e mobilização para a ampliação dos letramentos. Assim, é possível considerar que a leitura de textos não-verbais se reveste de complexidade, o que demanda uma fundamentação teórica sólida para a implementação de práticas metodológicas capazes de propiciar novas incursões sobre as imagens para um dimensionamento das questões culturais, estéticas, científicas, técnicas, artísticas integrantes dos textos multissemióticos, de modo a minimizar leituras realizadas de modo intuitivo ou ingênuo. A consideração das relações estabelecidas entre os elementos constitutivos, das referencialidades, dos sentidos permite um enfrentamento da complexidade inerente ao processo de leitura, viabilizando a formação de um leitor mais crítico e mais sensível.

Palavras-chave: leitura. Ensino de língua portuguesa. Multiletramentos. Histórias em Quadrinhos.

Introdução

A partir da observação da crescente discussão acerca do ensino de língua e práticas/ações de linguagem, este trabalho elege como objeto de estudo a questão dos multiletramentos. No percurso teórico aqui desenvolvido, buscou-se articular os multiletramentos ao ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, este trabalho se propõe a provocar uma reflexão acerca das potencialidades do mecanismo da retextualização para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a proposta aqui desenvolvida centra-se em uma atividade de retextualização do gênero conto para o gênero histórias em quadrinhos.

Parte-se do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa, no contexto das escolas brasileiras, ainda atribui primazia ao estudo do texto verbal, notadamente, ao estudo da modalidade escrita. No entanto, com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, a conjugação de vários recursos semióticos é mobilizada no processo de organização composicional dos textos, fazendo emergir novas configurações indiciadoras de sentido. Diante disso, segundo Vieira (2015, p. 89), “é impossível não aderir à multimodalidade, aos textos híbridos compostos com múltiplos recursos semióticos, construídos com base em metáforas visuais, e, em decorrência, os sujeitos que não souberem lidar com a linguagem visual, com a multimodalidade, estarão sujeitos à exclusão social.” Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições que a retextualização de contos (modalidade escrita) para histórias em quadrinhos (modalidade verbo-visual) pode trazer para a formação de um leitor proficiente e apto a trabalhar as inúmeras “leituras” possíveis de textos. Nessa direção, ainda é preciso destacar a oportunidade de se lidar com plataformas digitais – aplicativos, o que poderá favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas ao letramento digital³¹. Ao serem incitados a transformar um gênero verbal em um gênero multisemiótico os alunos são levados a analisar a importância de cada recurso, a entender o processo de textualização e compreender o processo de construção dos sentidos. Desse modo, as onomatopeias, os balões, a expressão corporal, os personagens, os elementos indicativos de sequenciação, tipografias, enquadramento, metáforas visuais, entre outros, são importantes para a constituição das histórias em quadrinhos, e, conseqüentemente, para a análise textual e discursiva do texto a ser lido e a ser retextualizado.

Para a realização da pesquisa, foi feita uma pesquisa teórica, com base em Rojo (2009); Xavier (2005); Ramos (2009); Franco (2004); Capellari (2009), com o propósito de discutir o conceito de multiletramentos e o gênero histórias em quadrinhos. A fim de complementar o compilado teórico, foi realizado um projeto de intervenção em uma turma do 9º ano de uma escola pública, no qual foi proposta uma atividade de retextualização a partir do gênero conto para História em Quadrinhos, em formato digital. A atividade ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro uma leitura para diagnóstico, sem a devida explicação dos requisitos da

³¹ Para Xavier (2005, p. 2, 3 e 4), ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. [...] A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino.

atividade proposta, a fim de analisar o “grau” de letramento dos alunos, e o segundo uma leitura para avaliação após as oficinas realizadas para explicar os gêneros e o processo de retextualização. Para a análise, foi eleita uma produção textual de um grupo de alunos, o que foi feita de modo aleatório.

A partir da pesquisa empreendida, foi possível averiguar que os alunos apresentaram, inicialmente, uma certa dificuldade para analisar os múltiplos recursos constitutivos tanto do conto quanto das histórias em quadrinhos, sendo nessas, os recursos visuais, legendas e falas, que são primordiais para a construção de sentido do gênero. Em um segundo momento, a leitura foi realizada de modo proficiente, sendo percebidos os efeitos de sentido mobilizados pelo uso dos diferentes recursos.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão acerca da a otimização de competências linguístico-discursivas e para a mobilização para os multiletramentos.

Os Multiletramentos e a Era Digital

Ao discutirmos sobre o ensino da leitura e da produção textual na contemporaneidade, faz-se necessário abordar uma questão basilar para um redimensionamento das práticas de linguagem exigidas pela sociedade da informação. Essa questão relaciona-se aos conceitos de multiletramentos. Esse conceito parte do pressuposto de que a leitura envolve não só o texto escrito, mas também outros tipos de linguagem, como, por exemplo, imagens, gráficos, vídeos, áudios, entre outros. Nesse sentido, Rojo (2013) considera que textos multimodais contemporâneos requerem um maior “grau” de letramento, afinal vão além do texto verbal, incluindo, também ou somente os elementos anteriormente expostos. A referida autora também ressalta as potencialidades de sentido trazidas por esses recursos e destaca a necessidade de novos tipos de letramentos. Essa posição também é compartilhada por Brait (2013), que postula que as novas demandas de leitura exigem/pressupõem um leitor letrado na linguagem verbal e na linguagem não verbal. Para a autora, “a verbovisualidade funciona de maneira a constituir o objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico”, (p. 62) nos diversos tipos de textos que circulam socialmente. No processo de leitura dos recursos semióticos há referencialidades e procedimentos a serem considerados. Nessa direção, Brait ainda acrescenta que “a dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção.” (p. 62)

Complementando essa questão, Xavier, assinala que:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 134).

Assim, pode-se dizer que, junto aos recursos digitais, os multiletramentos assumem novos formatos e possibilidades, expandindo os horizontes de leitura e escrita dos alunos a

fim de formar sujeitos leitores, críticos e com a capacidade de comunicar-se plenamente nos mais diversos meios.

Nessa direção, Marcuschi (2005) complementa que, “na esteira da leitura o mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual” [...] (MARCUSCHI, 2005, p.171).

O Ensino de Língua Portuguesa por meio de Gêneros Textuais/Discursivos

Segundo um dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para o ensino de língua portuguesa - Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) - publicado pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG/BRASIL, 2005, p. 13),

a língua portuguesa deve ser aprendida não apenas para que o aluno saiba usá-la em diferentes situações ou contextos, mas sim como outras linguagens, ela deve ser vista como ferramenta semiótica essencial para que o ser humano transcenda os limites de sua experiência imediata e possa pensar sobre seu próprio pensamento.

Somam-se ao exposto, as postulações acerca do ensino de língua portuguesa, disponibilizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Brasil, 1998): a) o texto deve ser a unidade básica do ensino; b) a produção linguística deve ser tomada como produção de discursos contextualizados; c) os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala quanto na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; e) atenção para a produção e compreensão do texto oral e escrito; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística; h) exploração de múltiplas linguagens; i) adoção de projetos de trabalho e módulos didáticos; j) uso de tecnologias da informação (vídeo, televisão, jornal, computador...), entre outros. Como se observa a questão dos gêneros textuais/discursivos, dos usos da língua, das múltiplas linguagens e das tecnologias da informação é destacada nas diretrizes nacionais curriculares.

Nesse contexto, as habilidades e as competências a serem exploradas com os alunos no cotidiano da sala de aula emanam novos referenciais conceituais e metodológicos, capazes de dar conta de uma concepção de língua como processo de interação, em que diferentes composições sógnicas sejam consideradas. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 18) acrescenta que “os significados são construídos por agentes do discurso de modo intencional e não arbitrário e por meio de multissígnos, que enfeixam uma gama variada de semioses”, desse modo, o processo de leitura e de escrita deve considerar os modos de construção desses significados que estão imbricados na textualização dos diferentes gêneros textuais/discursivos.

Ao abordar a questão dos gêneros textuais/discursivos, é relevante pontuar, ainda que brevemente, as características dos dois textos contemplados por este estudo.

O gênero conto teve sua historicidade marcada por uma tradição oral, permutada pelo registro escrito³².

Segundo Puchalski (2014), a diferença entre os contos tradicionais e os contos literários reside nos modos e nos meios de narrar, além dos tipos de histórias. Nos contos tradicionais normalmente predominam acontecimentos predeterminados com sequência linear (início, meio e fim), com a resolução da problemática da trama, com protagonista sendo tendencialmente concebido como herói por suas virtudes. Já o conto literário abarca um acontecimento bastante específico da realidade cotidiana, com o desenvolvimento de ações ou não ações do protagonista. O enredo pode ou não apresentar um final explícito, já que em muitos casos, a tendência é deixar prevalecer a dúvida e a sensação de estranhamento por parte do leitor com relação ao desfecho da trama. A autora, pautando-se em Cortázar (1993), evidencia uma analogia entre o conto e a fotografia, uma vez que ambos fazem um recorte da realidade, apontando limites que constituem um “fragmento” capaz de indicar uma realidade muito mais ampla. Nessa analogia, é apresentada a questão da escolha de um acontecimento/uma imagem que seja capaz de provocar no leitor uma provocação para refletir e para desenvolver uma sensibilidade que vai além do objeto literário/visual contido na foto/no texto. Essa característica do conto impõe uma possibilidade de leitura para além do dito ou retratado.

Complementando o exposto, Massaud Moisés (1997) caracteriza o conto como uma narrativa unívoca, univalente, constituído por uma unidade dramática, visto que gira em torno de um só conflito, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos que participem, envolvendo a noção de espaço como o lugar onde os personagens se situam, a de tempo como o intervalo temporal no qual os acontecimentos narrados acontecem, e ainda o efeito comunicativo de impacto no leitor. Quanto à estrutura, o gênero geralmente é narrado em 3ª pessoa, constituindo-se na realidade concreta e viva. Devido seu caráter unívoco, o conto não apresenta um grande número de personagens intervindo na história, essa delimitação acontece justamente pela natureza das categorias de ação, espaço e tom. Por essa característica, os contos se constituem de forma breve, ou seja, narrativas curtas. No que se refere à linguagem, o conto tende a apresentar enunciados de forma clara e objetiva, com metáforas que provocam o leitor para uma ampliação dos sentidos, já que a concisão do texto inviabiliza a explicitação de detalhes relacionados ao espaço, ao tempo, aos personagens e às ações.

Já o gênero histórias em quadrinhos possui características narrativas, como personagens, relação de tempo e espaço e, pode-se destacar, uma sequência dos eventos, ou seja, é considerado como um tipo de arte que se dá por sequência. Assim, Capellari (2009) coloca que a arte sequencial se dá pela disposição de duas ou mais imagens de forma a narrar uma história e possui diversas formas de expressão, estando presente, além das histórias em quadrinhos, nas pinturas e no cinema.

³² Ao abordar a questão do conto, Puchalski (2014) considera importante pontuar a ambivalência que caracteriza esse gênero: a) o conto tradicional, gênero que pode abarcar diversas narrativas, desde os contos que procuram simplesmente narrar acontecimentos (reais ou fictícios) até os contos maravilhosos, tendo origem atrelada à oralidade e, posteriormente, transmutada para a modalidade escrita; b) o conto literário, concebido enquanto forma vinculada à imprensa ocidental do século XIX, já dependente da modalidade escrita para existir.

A conjugação de signos verbais e de signos não verbais faz das histórias em quadrinhos um objeto de estudo relevante para abordagens didáticas que consideram a língua como processo de interação, pois o código visual supre lacunas, que por acaso, possam ser deixadas pelo código linguístico e vice-versa (Elias, 2014, p. 215), e essa complementariedade de linguagens se efetiva, reiteradamente, nas ações languageiras. Se, em épocas passadas, a criação de histórias era limitada em função da dificuldade apresentada pelos produtores em trabalhar com imagens, na atualidade, a dialogicidade entre as linguagens é facilitada pelos programas de edição advindos da disseminação de tecnologias. É possível combinar o texto verbal com recursos visuais.

Nessa perspectiva, esse gênero dispõe de uma vastidão de possibilidades de leitura tendo em vista a sua multiplicidade de elementos constitutivos (texto escrito, onomatopeias, balões, expressão corporal, cores, personagens, cenário, sequenciação, tipografias, legendas, enquadramento, metáforas visuais). Discorrendo sobre a questão, Ramos (2009) considera que os quadrinhos possuem uma “língua autônoma”, ou seja, utiliza de mecanismos próprios para representar os elementos narrativos, apresentando alguns pontos comuns com a literatura, o cinema, o teatro e outras várias linguagens. Dessa forma, Franco aponta que:

A literatura imagética dos quadrinhos também alcançou a Internet, tornando-se uma nova linguagem híbrida, pois alia som e movimento. [...]. No contexto da web, podemos encontrar os principais elementos agregados à linguagem dos quadrinhos clássicos, produzidos para serem veiculados em suporte de papel, nas mídias digitais, mas alguns deles apresentam inovações, como animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interatividade, criando um gênero híbrido com a linguagem da hipermídia. (FRANCO, 2004, p. 12).

Nesse sentido, dialogando com as propostas de multiletramentos e textos multissemióticos digitais, os gêneros em pauta, aliados a uma devida orientação aos alunos sobre as plataformas impressas/eletrônicas em que esses textos podem ser veiculados, colaboram com a formação de um leitor ainda mais crítico, sensível e capaz de ler, depreender e (re)produzir, com autoria, textos diversos.

Freire (2002), ao discorrer sobre as características das histórias em quadrinhos elenca a combinação de diferentes modos/recursos semióticos: frases, figuras, onomatopeias, sons, imagens. Para o autor,

A montagem da história, a organização de sua trama em quadros sequenciais, a elaboração do texto, o uso de recursos expressivos e gráficos próprios das HQs, podem se transformar em uma interessante atividade de leitura e escrita. O uso educacional e/ou terapêutico desse tipo de gênero depende, certamente, de concepções a respeito do que vêm a ser ler e escrever. (FREIRE. 2002, p. 312).

A abordagem conceitual da leitura e escrita apontada por Freire (2002) sinaliza para a consideração dos diferentes modos/recursos semióticos existentes nos textos e que, reiteradamente, é ignorada nos processos de ensino-aprendizagem.

Conceito de Retextualização

A retextualização refere-se ao processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, e envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Complementando o exposto, Marcuschi (2001) postula que, antes de se refazer um texto em outro, ocorre a atividade cognitiva da compreensão do conteúdo do texto. Nesse viés, Matencio (2002) atesta “que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”.

Discorrendo sobre as contribuições desse mecanismo de produção textual, Dell’Isola (2007) considera que a retextualização favorece o desenvolvimento da interpretação, compreensão e (re)produção de textos, pois, para que a retextualização ocorra de fato, é necessário que se compreenda o que foi dito ou o que se quis dizer em dado texto de determinado gênero e transferir tal ideia para outro arranjo textual. Ao tratar dessa atividade Dell’Isola (2007) elenca sete momentos para esse trabalho de produção escrita:

1. Leitura de textos publicados em jornais, previamente selecionados.
2. Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
3. Identificação do gênero, como base na leitura, compreensão e observações feitas.
4. Retextualização: escrita de outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
5. Conferência: verificação às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo lido.
6. Identificação, no novo texto, das características do gênero produto da retextualização.
7. Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários). (2007, p. 41-42)

Em função da natureza processual do processo de retextualização, conforme demonstra Dell’Isola (2007), a atividade de produção de textos se configura como uma estratégia metodológica eficaz na medida em que considera os momentos substantivos do processo de escrita: planejamento, execução e revisão/reescrita. Bouzada, Faria e Silva (2013) acreditam que a atividade de retextualização pode se apresentar promissora no desenvolvimento de um trabalho eficaz de leitura e produção de texto, pois ela propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que fazem parte e atuam.

Metodologia

Para a execução do objetivo de analisar as contribuições que a leitura sistematizada e orientada de histórias em quadrinhos pode trazer para a formação de um leitor proficiente e

capacitado a trabalhar os mais variados tipos de leituras possíveis de textos, considerando a imagem e a palavra cada vez mais integradas nas novas plataformas digitais, foi realizada uma investigação teórica sobre os tópicos expostos acima (os multiletramentos e a era digital e o gênero histórias em quadrinhos) e um projeto de intervenção em uma escola pública com alunos do 9º ano, em que foram trabalhadas as capacidades de leitura, interpretação e reprodução de textos.

Essa intervenção contemplou uma atividade de elaboração de uma HQ em um aplicativo da web, em primeiro momento, sem a devida explicação das características dos gêneros, sendo essa uma leitura para diagnóstico. Em um segundo momento, houve a realização de oficinas sobre o gênero conto e o gênero história em quadrinhos a fim de explicar as suas características, em que foram consideradas questões como: função social, suporte, receptor, autoria, estilos, estrutura e conteúdo temático, além da explicação sobre o uso do aplicativo da web “ToonDoo” para a elaboração de histórias em quadrinhos, sendo, posteriormente, solicitada uma atividade de retextualização para avaliar se os alunos conseguiram depreender os requisitos do gênero HQ.

Análise e Discussão dos Dados

Para análise do *corpus* foram selecionadas duas produções de retextualização do gênero conto para o gênero histórias em quadrinhos, com vistas a verificar o atendimento aos seguintes critérios: estrutura do gênero retextualizado, adequação da linguagem, fidelidade ao tema central do texto original, uso adequado dos elementos constitutivos dos quadrinhos, sequenciação, uso do discurso direto ou indireto, utilização adequada dos recursos multissemióticos, entre outros.

O conto utilizado para a elaboração do projeto foi o “Dos presentes de Natal”, que compõe um livro de contos, intitulado Beijo, Boa sorte da autora Ana Elisa Ribeiro.

Conto (texto-base)
Dos presentes de Natal

Ana Elisa Ribeiro

Ganhei de Natal uma cozinha miniatura, toda completinha, com panelinhas e trempes inoxidáveis. Mamãe disse que aquilo era um sonho. Mas eu queria o carrinho cheio de luzes que meu irmãozinho ganhou. Fazia barulho e corria com controle remoto. E eu chorei.

No Natal do ano seguinte, eu e meu irmão ganhamos uma casinha em miniatura. A dele era verde, com varanda de madeira. A minha era igual, de um verde mais claro. E mamãe veio nos dar explicações de como brincar com elas: João, finja que mora; Aninha, finja que limpa.

Produção inicial: No natal



Figura 1 : Produção textual 1, a partir do aplicativo ToonDoo.

Na produção inicial, observou-se que uma incidência significativamente inferior dos recursos semióticos disponíveis no aplicativo em relação à produção final. Os personagens apresentaram a mesma expressão facial (ainda no 3º quadrinho com a metáfora visual de choro) praticamente o mesmo posicionamento (no 4º quadrinho a posição da menina é deslocada), a mãe não apresenta uma postura de uma pessoa que faz uma explicação. O texto não apresenta expressividade, apenas um relato dos acontecimentos. A cor do brinquedo não condiz com a cor descrita no texto.

Produção final: Dia de Natal



Figura 2 : Produção textual 2, aplicativo ToonDoo.
Fonte: <http://www.toondoo.com/>

A partir da discussão das características do conto (que, pela concisão, não apresenta detalhes de tempo, espaço, ações, personagens) e das características das HQ, os alunos foram solicitados a reescreverem os textos produzidos. Na produção final da mesma equipe de alunos, observou-se a presença de cenários, balões, legendas, diversidade de expressões faciais, ocultação da ação da mãe (explicação), já que nas HQ essa questão é omitida.

Por meio da análise das produções dos alunos, foi possível constatar que houve o atendimento à estrutura do gênero história em quadrinhos, observou-se a opção pelas falas diretas dos personagens e uma repetição de uso dos recursos imagéticos. No que diz respeito à fidelidade ao tema central do texto original, pode-se considerar que a opção foi pela manutenção do conteúdo do conto, sem alterações substanciais. Quanto ao uso dos elementos do gênero HQ, notou-se a sequenciação, dada pela manutenção das características dos personagens, o uso dos balões, onomatopeias e metáforas visuais. Constata-se que os alunos conseguiram fazer alterações compatíveis para a manutenção da textualização, como o uso do marcador temporal, no entanto, não se atentaram para o fato de que a roupa dos personagens, que se repetiu ainda que se tratasse de outro ano. Esse detalhe foi considerado na cor das embalagens dos presentes. Houve alteração na expressão facial e na posição dos personagens. Outra questão digna de nota é a possibilidade de problematização dos temas. Os grupos de alunos discutiram sobre a importância da educação familiar na perpetuação da submissão da mulher.

Desse modo, observa-se que a atividade de retextualização de gêneros verbais escritos para os gêneros multimodais/multissemióticos viabilizou a exploração de vários recursos indiciadores de sentidos, permitiu uma discussão sobre os mecanismos de textualidade constituintes de um texto e ampliou as habilidades relacionadas aos multiletramentos. Note-se que além dos recursos/modos semióticos, procedeu-se ao enfrentamento de uso de um aplicativo para a produção do novo texto, o que permitiu a exploração de novas habilidades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, Ribeiro (2005, p. 127) aponta que “a familiaridade do leitor com determinados gêneros de texto, diagramações e suportes pode torná-lo mais hábil no reconhecimento de um novo suporte.” Essa habilidade relaciona-se aos multiletramentos.

Considerações Finais

A partir da investigação empreendida, foi possível perceber que o processo de retextualização do gênero conto para o gênero história em quadrinhos evidenciou a capacidade de compreensão e interpretação de textos, além da criatividade dos alunos e, também, a facilidade de manuseio do aplicativo ToonDoo, evidenciando a importância de habilidades relacionadas aos letramentos digitais.

Por meio da atividade de retextualização aplicada aos alunos, constatou-se que vários conhecimentos foram mobilizados, como a capacidade de interpretação de texto, o reconhecimento da estrutura e as especificidades de determinado gênero, leitura e releitura, criatividade, o que viabiliza um o trabalho com as práticas linguísticas de modo integrado, reflexivo e significativo. Assim, a atividade foi avaliada positivamente, uma vez que contribuiu para a formação de leitores mais proficientes, críticos e reflexivos, pois possibilitou uma leitura mais sistematizada dos gêneros estudados, permitiu experiências de uso das tecnologias e plataformas digitais para o reconhecimento dos multiletramentos e proporcionou situações em que a interação foi efetivamente instigada. Portanto, foi possível constatar que a leitura de textos verbais ou não-verbais confere grande complexidade ao processo de ensino, uma vez que comporta diferentes semioses, demandando um fundamento teórico preciso para introduzir práticas metodológicas capazes de proporcionar ao aluno a possibilidade de uma leitura menos intuitiva e mais proficiente, pautada em noções teóricas, formando um sujeito leitor mais crítico e sensível ao texto.

Referencia Bibliográfica

- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.8, n. 2 p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/16568/12909>>. Acesso 22 ago 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BOUZADA, C. P.; FARIA, M. D. A.; SILVA, A. da. A retextualização como recurso didático para produção textual. **The ESpecialist**, v. 34, p. 45-68, 2013.
- CAPELLARI, M. S. V. Histórias em quadrinhos e cinema: meios cada vez mais próximos no ambiente digital. **Revista Espaços Digitais**, Porto Alegre, n. 21, p.51. Agosto 2009. Disponível em < <http://revistaseletronicas/famecos/ojs/index.php/famecos/article/view/5910>>. Acesso em 08 fevereiro de 2016.
- DELL’ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).
- ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRANCO, E. S.. **HQTrônicas: do suporte de papel à rede Internet**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.
- FREIRE, F. M. O trabalho com a escrita: a produção de história em quadrinhos eletrônica. **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. São Leopoldo; Unisinos, 2002. P. 310-318. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/192/178>> Acesso em 10 de set. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.
- MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem & Ensino, Vol. 4, n. 1, 2005.
- MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 25-32, 2002.
- MASSAUD, Moisés. **A criação literária: prosa – I**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum – Português (2005)**. Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Os hipertextos que Cristo leu**. In: ARAUJO, J. R.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet - Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, v. 1, p. 124-130.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Beijo, boa sorte**. Natal: Jovens Escribas, 2015.

- ROJO, R. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. Cenários futuros para as escolas. **Cadernos da Fundação Telefônica** nº 3: Multiletramentos na escola., São Paulo, SP, p. 19 - 22, 30 jun. 2013.
- VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

Avaliação das habilidades de leitura: sinalizações para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos

Fernanda Aparecida da Silva
fernandaparecidasilva@gmail.com
UFLA-Universidade Federal de Lavras
Lavras, Minas Gerais - Brasil

Resumo

O presente trabalho elege como objeto de estudo a avaliação da leitura. No que diz respeito à leitura, considera-se que essa prática se reveste de complexidade, uma vez que envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Desse modo, ensinar e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam a decifração de códigos, pois a leitura abarca a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes questões inerentes aos integrantes do processo: texto, autor e leitor. Para a realização do trabalho, partiu-se do pressuposto de que a avaliação pode ser considerada como uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem, em que é possível diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como avaliar os resultados obtidos e analisar a eficácia da metodologia trabalhada. Assim, o escopo deste trabalho parte do estudo da questão da avaliação da leitura, tendo como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP/BRASIL). Nesse sentido, a pesquisa foi organizada em duas partes: a) pesquisa teórica, que envolve um compilado sobre a avaliação de um modo em geral, sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e sobre a avaliação da leitura propriamente dita; b) pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos aplicados a alunos de ensino fundamental II. A partir do trabalho realizado, constatou-se que os testes escritos se constituem como o mecanismo mais utilizado para a avaliação da leitura e a concepção interacionista de linguagem ainda não se faz presente na maioria dos testes analisados, uma vez que as propostas de avaliação se efetivam com foco, predominantemente, centrado nos procedimentos de leitura, excluindo ênfases que desencadeiam uma maior reflexão, como a análise, a síntese, o reconhecimento da argumentação, a comparação de textos, o estudo dos elementos de textualização, a identificação de marcas linguísticas que identificam falas de interlocutores. A avaliação da leitura demanda uma diversidade de questões que explorem diferentes habilidades e competências, mas os resultados obtidos evidenciaram a primazia de um determinado grupo de descritores que não dão conta da complexidade do ato de ler dos diferentes textos que circulam socialmente.

Palavras-chave: Leitura, Avaliação da Leitura, Avaliação, Ensino Fundamental.

Introdução

O presente artigo elege como principal objetivo o tratamento dado à avaliação da leitura. Sabe-se que a avaliação é a parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como aferir os resultados alcançados e analisar a eficácia dos procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à leitura, considera-se que essa prática se reveste de complexidade, uma vez que envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Desse modo, ensinar e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam

a decifração de códigos, pois a leitura abarca a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes questões inerentes aos integrantes do processo: texto, autor e leitor.

Nesse sentido, Cardoso (2006) considera que a disciplina Língua Portuguesa, dadas as especificidades de sua área de estudo, se constitui como um campo em que a multimodalidade dos fenômenos linguísticos e a multiplicidade de usos da linguagem tornam o ato de avaliar uma ação que extrapola os limites dos conteúdos ensinados, estendendo-se para a questão de habilidades e competências.

Assim, este artigo elege como objeto de estudo a questão da avaliação da leitura, tomando como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Para tal, organizou-se uma pesquisa teórica, que envolve um compilado sobre a avaliação de um modo em geral, sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e sobre a avaliação da leitura propriamente dita e em seguida uma pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos.

Concepções de Leitura

Para fundamentar o presente trabalho, toma-se como referência a teorização proposta por Koch e Elias (2006), que reconhecem a existência de três concepções de leitura, tomando como base o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

A primeira concepção de leitura é compreendida como *um mero processo de captação de ideias do autor do texto lido*. Essa forma de conceber a leitura desconsidera as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, sendo o foco de atenção o autor e suas intenções, ou seja, o sentido está centrado na figura do autor, cabendo ao leitor apenas captar as intenções.

A segunda concepção de leitura é representada como *uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto*. Essa perspectiva evidencia uma visão de língua como estrutura, como um código, em que o leitor é considerado um sujeito “assujeitado” pelo sistema e o texto é visto como um produto da codificação/decodificação.

A terceira concepção de leitura tem seu foco direcionado na *interação autor-texto-leitor*. A leitura é vista como uma atividade complexa de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a língua tem uma natureza interacional/dialógica entre leitor/autor. A leitura, então, é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Diante do exposto, após caracterizar as concepções de leitura, é válido destacar que um texto não se limita a um objeto que contém o sentido em si mesmo, mas tem a sua legibilidade garantida não somente por seus aspectos linguísticos ou textuais, nem somente pelas habilidades cognitivas do leitor, mas também pelas suas condições de produção (que incluem as estratégias e instruções de leitura), pelos seus modos de relação, de produção de sentidos, e, portanto, pela sua historicidade (FERREIRA, 2014). Dessa forma, os modos de leitura não podem considerar somente as práticas interacionais, mas devem estender-se para as relações do texto com o autor, do texto com outros textos, do texto com seu referente ou com o leitor, do texto com para quem se lê e muitas outras dimensões que lhes são constitutivas.

Complementando o exposto, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69-70) reiteram que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência, e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Apresentando um posicionamento semelhante ao exposto, Soares (2000) postula que a

leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18)

Nesse aspecto, é possível considerar que, além de ser uma importante prática social, a leitura tem sua real significação diferentemente para cada leitor, uma vez que a interpretação realizada no texto lido possui objetivos distintos a serem alcançados para cada situação de leitura.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação comporta questões que estão além do teste em si, uma vez que é influenciada pela estrutura da escola, pela formação do professor, pelo planejamento e desenvolvimento das aulas, pelo comprometimento do aluno, pela natureza dos conteúdos avaliados, entre outros.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 97),

a avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

- o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
- reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Em face do exposto, o documento em pauta dispõe que a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações que tem a função de subsidiar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação se constitui como um mecanismo didático-pedagógico capaz de propiciar a melhoria do processo educativo, identificar dificuldades no processo de aprendizagem e encontrar alternativas de intervenção para que as tais dificuldades sejam minimizadas. Assim, a avaliação é o recurso essencial para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades.

Para Lima (2002, p. 31),

O verdadeiro sentido da avaliação é acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho no futuro e mudar as práticas pedagógicas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas.

Nessa perspectiva, propõe-se que a avaliação seja um dos eixos centrais da proposta pedagógica e que seja pensada a partir de suas múltiplas finalidades.

Diante do exposto, pode-se considerar que avaliar apresenta uma dimensão mais ampla e não se limita a um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, à realização de um texto. Avaliar pressupõe uma concepção de ensino, de aprendizagem, de aluno.

Em acréscimo, Luckesi (2000, p. 5) considera que

os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Conforme pontuado, avaliar as aprendizagens é uma tarefa complexa e não se limita à aplicação de exames e testes. Nessa perspectiva, pode-se considerar que a prática da avaliação é um ato político na medida em que consiste em uma situação que possibilita ao professor dar atenção à individualidade, ao desempenho de cada estudante, aos seus avanços, às suas dificuldades, rever objetivos do processo de ensino, que fornece subsídios para análise do percurso de construção dos conhecimentos e de aquisição de habilidades.

Avaliação em Língua Portuguesa

Em meio à modernização e à transformação da atual sociedade, é possível constatar uma recorrente preocupação com o processo de ensino/aprendizagem, e, em decorrência, com o processo de avaliação. No entanto, segundo Cardoso (2006), a avaliação em língua portuguesa apresenta peculiaridades que tornam o ato de avaliar uma tarefa que demanda uma atenção diferenciada.

A avaliação em Língua Portuguesa se circunscreve na verificação do domínio de conteúdo, mas também na verificação de habilidades e competências. Assim, uma simples atividade de compreensão de um texto contempla conhecimentos prévios relacionados ao domínio do vocabulário, da percepção das ideias centrais, do reconhecimento da posição do autor etc. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa comporta o trabalho com as práticas linguísticas (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística). Tais práticas, normalmente, no cotidiano da sala de aula, são trabalhadas de forma integrada.

Discorrendo sobre a questão, Antunes (2003) defende que a avaliação nas aulas de língua portuguesa necessita de um “redimensionamento” que passa pela (re)construção da concepção de avaliação da aprendizagem que o professor possui, pois é necessário:

rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde ele tem que continuar. (ANTUNES, 2003, p. 157).

Nessa situação, o papel do professor de língua portuguesa será “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer.” (ANTUNES, 2003, p. 166).

Nesse sentido, Hadji (2001 *apud* SUASSUNA, 2007, p. 40) afirma que avaliar se constitui como uma rede de sentidos, em que “o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo”. Assim, as questões observadas (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) se apresentam como um signo que está por ser interpretado, uma vez que “os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.”

De acordo com Suassuna (2007, p. 40)

a avaliação uma prática neutra, ou seja, ela se dá numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativa e coerência. A opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com certas opções

epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos.

Complementando as questões indicadas pela autora, considera-se que avaliar o estudante na disciplina de Língua Portuguesa está intrinsecamente ligado à formação teórica e pedagógica do professor, pois segundo Suassuna (2007, p. 114):

a avaliação na área da língua portuguesa (assim como o ensino como um todo) dependerá: a) de um lado, da visão geral que se tem de avaliação (seus fundamentos, métodos, finalidades... etc.); b) de outro lado, da concepção de linguagem e, mais especificamente, das concepções de leitura, escrita, análise lingüística e oralidade adotadas pelo professor.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa se caracteriza por uma prática que extrapola o ambiente de sala de aula. Para Castro (2000 *apud* CARDOSO, 2006, p.2), “a possibilidade de se avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiências de natureza não escolar.”

Nesse contexto, para uma compreensão do processo avaliativo nessa disciplina, é necessário, segundo Cardoso (2006, p. 16):

saber como se ensina, como se aprende e como se avalia; a língua enquanto objecto de estudo, no seu processo de aprendizagem requer que o aluno adquira e utilize as estratégias necessárias para compreender e produzir em todas as suas formas. [...] O ensino/aprendizagem da língua caracterizado pela multidimensionalidade do próprio fenómeno lingüístico, pela relevância dos conhecimentos prévios dos alunos e pela morosidade das próprias aprendizagens, podem constituir factores potencialmente explicativos da especificidade e complexidade do acto de avaliar na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a avaliação em Língua Portuguesa resguarda especificidades, pois comportam concepções pedagógicas (ensino, aprendizagem, avaliação etc), concepções lingüísticas (ensinar e aprender uma língua, funcionamentos discursivos), objetivos didáticos (ensino-aprendizagem de determinado conteúdo e/ou aperfeiçoamento de uma determinada habilidade). A avaliação define em vários aspectos o percurso escolar do aluno, apresentando-se os seus resultados como demonstração de competências aprendidas, de sucesso ou insucesso escolar.

Avaliação da Leitura

Avaliar a leitura em sala de aula sempre representou um desafio para as instituições escolares, pois inúmeras são as dificuldades relacionadas ao ato de ler e ao processo de compreensão/interpretação.

De acordo com Cardoso (2006), na aula de língua materna, que pode ser considerada como contexto especializado de leitura, esperam-se frequentes situações de interpretação textual, visto que o texto constitui o material de trabalho por excelência. Nesse sentido, o texto e a sua leitura se colocam como a base fundamente da disciplina. Para Dionísio (*apud*

CARDOSO, 2007, p. 43), “parece legítimo dizer-se que a aula de língua é, antes de tudo, uma aula de leitura.”

Segundo Silva e Menegassi (2008), tanto as perguntas, como as respostas dos alunos, são consideradas gêneros textuais, visto que se organizam de um tema, um estilo linguístico e uma estrutura, ou seja, todas as condições de produção de um gênero textual. Os autores apontam que o maior problema no Brasil, no que diz respeito à avaliação da leitura, reside na própria concepção de ensino, em que teoria e prática encontram-se dissociadas, de modo que a teorização não fundamentar a prática real.

Além disso, os autores, pautados nas concepções de linguagem propostas por Bakhtin (2007), pontuam que há uma variedade de perspectivas em relação ao ato de avaliar. Tais perspectivas podem ser resumidas em três concepções de avaliação, que são: objetivista/positivista, subjetivista e interacionista, consideradas matrizes epistemológicas, porque explicam e, concomitantemente, sustentam teoricamente uma prática.

A concepção objetivista parte da concepção de língua como um sistema de regras passíveis de descrição, tal como proposto por Saussure e pelos defensores do estruturalismo. Pautando-se em Xavier (2002), Silva e Menegassi (2008) consideram que, na abordagem objetivista/positivista,

o professor é responsável pela aprendizagem enquanto quem determina o objeto a ser aprendido e entendedor do aluno como sujeito passivo em relação ao objeto de conhecimento. Essa abordagem concebe a prática de avaliação como recurso definidor de capacidades e incapacidades, isto é, as potencialidades do aluno para demonstrar o quanto aprendeu. Ela acredita nas desigualdades enquanto acontecimento natural, pois a escola oferece oportunidades para todos igualmente, tomando por instrumentos de avaliação os testes escolares, as escalas e as provas, assim como a mensuração de aptidões intelectuais ou de quociente de inteligência (QI) como a leitura em voz alta, feita para avaliar quem lê bem, quem tem boa fluência na língua.

Na abordagem subjetivista, por outro lado, a língua é considerada um processo ininterrupto de construção, que se materializa em atos de falas individuais pautados na capacidade criativa dos seres humanos. Assim, pode-se afirmar que concepção de linguagem subjetivista idealista se pauta na consideração da língua como produto definido previamente por um sistema fixo e normas gramaticais, fonéticas e lexicais existentes para serem utilizadas a partir do que as regras determinam.

A abordagem subjetivista, como o próprio nome diz, circunscreve-se na dimensão do desenvolvimento individual, admitindo a existência de tempos diferentes de amadurecimento de cada sujeito para a descoberta e para a aprendizagem. O processo de aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto, tornando o processo de aprendizagem interno e dependente do sujeito. Centralizar a responsabilidade pela aprendizagem do aluno no professor desvela uma concepção de ensino em que o professor é detentor dos conhecimentos e cabe ao estudante o papel passivo de aprender. A partir dessa abordagem surgem instrumentos como auto avaliação, entrevistas, questionários, questões de interpretação.

Dessa perspectiva, pode-se antever uma concepção de língua como um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. Assim, a avaliação de leitura, portanto, subsidiada pela abordagem subjetivista, “considera o individual, mas o individual não existe, porque todo texto deriva-se de outro texto socialmente estabelecido por uma historicidade eminente a ele.” (SILVA; MENEGASSI, 2010, p. 268). Normalmente, há uma tendência em se explorar exercícios gramaticais, que poderiam ser realizados sem a compreensão do texto.

A abordagem interacionista fundamenta-se na concepção de avaliação como uma prática reflexiva, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte do professor. Nesse sentido, “a dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como a avaliação equivocada desta leitura.” (p. 269). A avaliação, nessa perspectiva, se desloca de uma função punitiva para uma função formativa, em que os instrumentos de avaliação são diversificados, aplicados de modo processual ao longo do processo de aprendizagem, permitindo ao aluno o controle de sua aprendizagem, conseqüentemente, a consciência dos seus modos de ler, de aprender. Nessa concepção, a linguagem é considerada um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico.

Conforme se pode constatar, a concepção de avaliação é um indicativo que pode definir os modos de avaliar por parte do professor e os modos de aprender por parte do aluno. Além disso, pode-se afirmar que a concepção de avaliação (dimensionada em uma perspectiva mais ampla), a consideração das especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, a concepção de leitura e a concepção de avaliação são elementos essenciais para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois inúmeros são os elementos que interferem na atividade de formação de leitores críticos e proficientes. Nessa direção, o papel da escola é de suma importância para a constituição de leitores que sejam capazes de responder às demandas de leitura colocadas pela escola e pela sociedade da informação.

Análise e Discussão dos Resultados

Para a análise, foram tomados como referência as Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II - (BRASIL, INEP/MEC, 2007). Por meio do indicador de análise – descritores – foi possível constatar as diferentes habilidades que eram requeridas no processo de leitura dos textos. Os descritores relacionavam-se às habilidades cognitivas detalhadas que, eram relacionadas a um conteúdo que o aluno deveria dominar em determinada etapa do ensino. Os descritores de Língua Portuguesa avaliam habilidades de leitura, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

1.1. Descrição geral da abordagem da leitura nas avaliações escritas de língua portuguesa

Foram analisadas 30 avaliações de língua portuguesa, aplicadas a alunos de Ensino Fundamental II, coletadas aleatoriamente (de acordo com a disponibilidade de cessão por parte dos professores). As provas foram aplicadas nos anos de 2015 e 2016, para alunos de escolas públicas e privadas. Para o trabalho, foi utilizada a Matriz de referência de Língua Portuguesa do ensino fundamental, tendo em vista o propósito de enumeração das habilidades contempladas pelas questões das provas analisadas. Antes da análise dos descritores propriamente dita, foi feito um levantamento dos gêneros textuais presentes nas avaliações, com vistas a caracterizar o instrumento de análise. Na sequência, foram analisados os tipos de habilidades contemplados nas provas, com o intuito de verificar o tratamento dado à compreensão textual pelos professores que elaboraram as provas. Os resultados foram compilados no Quadro 1.

Quadro 1: Levantamento dos gêneros textuais presentes nas avaliações.

Gênero textual	Qte	%
Tiras de humor	22	18,3
Poemas	19	15,8
Fragmento de reportagem	16	13,3
Fragmento de romance	12	10,0
Crônicas	11	9,2
Charges	8	6,7
Artigo de opinião	6	5,0
Anúncios	5	4,2
Anekdota	3	2,5
Fábulas	3	2,5
Capas de revista	2	1,7
Contos	2	1,6
Cartaz	2	1,7
Anúncios	2	1,7
Livros de romance	2	1,7
Carta	1	0,8
Imagem	1	0,8
Gráfico	1	0,8
Música	1	0,8
Diário	1	0,8

Fonte: provas escritas analisadas

Para a análise dos dados, considera-se pertinente apresentar inicialmente as propostas pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 22),

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como

exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

De um modo geral, pode-se considerar que as avaliações analisadas apresentam gêneros formalmente diversificados e que integram o cotidiano social dos alunos. Nesse sentido, pode-se levantar a hipótese de que alguns testes tenham se direcionado para uma avaliação de um gênero em particular, pois a mesma modalidade de texto se apresentou de modo recorrente em mesma prova. Constatou-se, no entanto, a existência significativa de fragmentos de textos, o que pode ser considerado prejudicial à avaliação das aprendizagens, pois tal fato pode dificultar a compreensão das informações veiculadas pelo texto e do raciocínio do autor, conforme exemplificado na Figura 1:

1) Leia com atenção:

A Mulher no Brasil

A história da mulher no Brasil, tal como a das mulheres em vários outros países, ainda está por ser escrita. Os estudiosos têm dado muito pouca atenção à mulher nas diversas regiões do mundo, o que inclui a América Latina. Os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são quase todos meros registros de impressões, mais do que de fatos, autos-de-fé quanto à natureza das mulheres ou rápidas biografias de brasileiras notáveis, mais reveladoras sobre os preconceitos e a orientação dos autores do que sobre as mulheres propriamente ditas. As mudanças ocorridas no século XX reforçam a necessidade de uma perspectiva e de uma compreensão históricas do papel, da condição e das atividades da mulher no Brasil.

(fragmento) Hahner, June E.

10- Considerando o fragmento lido, podemos afirmar que

- (A) quanto à existência de um estudo histórico sobre seu papel na sociedade, a mulher brasileira assemelha-se à de várias partes do mundo.
- (B) excetuando-se as rápidas biografias de brasileiras notáveis, as demais obras sobre a mulher no Brasil estão impregnadas de informações sobre o seu valor na sociedade.
- (C) as modificações de nosso século reforçam a necessidade de que se escreva uma verdadeira história da mulher no Brasil.
- (D) os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são registros baseados em fatos inquestionáveis numa perspectiva histórica.

Figura 1: Prova 7

Além disso, constatou-se uma significativa recorrência de inserção de textos para o trabalho com a gramática, em detrimento da atividade de leitura, que deveria ser o ponto de partida para o estudo dos textos, conforme se pode observar na Figura 2:

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido			
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	5	1,8
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	8	3,0
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	3	1,1
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	6	2,2
VI. Variação Linguística			
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	3	1,1

<p>03) Leia o fragmento da crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino:</p> <p>“Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar através do vidro da janela junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro”. SABINO, Fernando. As melhores histórias. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 197-199.</p> <p>A frase que apresenta um verbo no pretérito imperfeito do indicativo é:</p> <p>a) “... entrei no carro, ali no Jardim Botânico.” b) “... alguém me observava enquanto punha o motor em movimento.” c) “Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho...” d) “Inclinei-me sobre o banco...”.</p>

Figura 2: Prova 15

Quadro 2: Levantamento das habilidades requeridas nas avaliações analisadas

Matriz de Referência de Língua Portuguesa* Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental		qte	%
I. Procedimentos de Leitura			
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	94	34,8
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	47	17,4
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	58	21,5
D6	Identificar o tema de um texto.	9	3,3
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	5	1,8
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto			
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	2	0,7
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	6	2,2
III. Relação entre Textos			
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	4	1,5
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	0	0
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto			
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	7	2,6
D7	Identificar a tese de um texto.	4	1,5
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	2	0,7
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	3	1,1
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	1	0,4
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	0	0
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios	3	1,1

Fonte: Quadro de descritores (INEP) e quantidade de habilidades: avaliações analisadas

Conforme se pode depreender do quadro 2, constatou-se uma incidência de questões que privilegiaram o tópico “Procedimentos de Leitura” (78,8%), em detrimento dos demais tópicos, também considerados importantes para a formação do leitor. Nesse sentido, observou-se uma tendência para a consideração do texto em si, na sua materialidade, com uma abordagem que se distancia de um estudo do texto em uma perspectiva linguístico-textual (que considera os aspectos de textualização) e em uma perspectiva social (relação do texto com a exterioridade).

Questões ligadas à implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto que analisam aspectos relacionados às condições de produção do texto foram praticamente ignoradas (2,9%).

A incidência de tiras de humor, explicitada no quadro 1 (18,3%), revela uma questão problemática: esse gênero caracteriza-se pelo tom humorístico, o que não foi cobrado nas avaliações, uma vez que a exploração do descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” foi de apenas 1,8%. Além disso, se a presença de gêneros textuais que conjugam linguagem verbal e não verbal (tiras de humor, cartaz, gráfico, anúncios, imagens, capas de revista e charges) é de 31,7%, deveria haver uma frequência de questões relacionadas ao descritor 20 – “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”, que foi de apenas 1,5%.

Outro fator digno de nota refere-se ao tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, que interfere substancialmente no processo de compreensão textual. Esse tópico apresenta o índice de 7,4%, sendo constatadas várias ocorrências de exploração de uso de pronomes, conjunções, advérbios, substituições sinonímicas trabalhadas de modo descontextualizado, sob a forma de análise gramatical, ou seja, “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 19-20).

No tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, a incidência de 8,1% também se desvela como uma questão problemática, pois se a leitura na contemporaneidade deve considerar as múltiplas situações de interlocução, em suas trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado, o ato de ler deve explorar os elementos que contribuem para a produção dos sentidos para que haja a relação entre texto/leitor/autor seja “resultado de uma atividade comunicativa efetiva” (SILVA; COX, 2002, p. 35).

No que tange à variação linguística, o D13 “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” permite a exploração dos sujeitos constitutivos dos enunciados, de suas posições e de suas intenções. Explorar esse aspecto pode contribuir para situar temporal e espacialmente o texto lido. A incidência de 1,1% revela que essa não foi uma direção constatada nas avaliações analisadas.

Diante do exposto, pode-se considerar que a temática da avaliação da leitura se constitui em um desafio para a formação de professores, uma vez que as avaliações analisadas ainda

apresentam limitações que as fazem distanciar dos fundamentos defendidos pelos teóricos acerca da leitura e de seu ensino.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, pode-se perceber que as avaliações analisadas, de um modo geral, não apresentam consonância com as teorizações propostas pelos autores utilizados para a elaboração deste trabalho. Para Silva e Menegassi (2010), por exemplo, uma proposta de leitura enquanto resultado de interação toma como ponto de partida o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar às informações advindas do contexto social do aluno para possibilitar a identificação delas com as informações presentes do texto para articular os diferentes sentidos possíveis. No entanto, a partir da análise dos testes escritos que constituíram o corpus deste trabalho, foi possível observar uma interferência das concepções objetivista e subjetivista, em detrimento da concepção interacionista.

A avaliação da leitura ainda se prima pela centralidade de ocorrências pautadas no tópico “procedimentos de leitura”, em que há a valorização de elementos explícitos do texto, de realização de inferências, de identificação da temática do texto e da distinção de um fato de uma opinião. A diversificação de questões, segundo as habilidades requeridas, não foi um critério presente nos testes avaliados, o que fez com que a complexidade da leitura ficasse comprometida, ou seja, houve cobranças de questões consideradas mais simples, o que pode prejudicar, consideravelmente, a formação do leitor no Ensino Fundamental, período considerado importante para o enfrentamento da leitura em seus aspectos linguístico-discursivos.

Considerações Finais

Nesse contexto, a partir do trabalho realizado, observou-se que os testes escritos se constituem como o instrumento mais utilizado para a avaliação da leitura, no entanto, esses testes demandam uma atenção especial por parte das agências formadoras de professores, uma vez que as falhas encontradas nesse instrumento são recorrentes e não possibilitam uma avaliação em conformidade com os avanços obtidos nos estudos e nas pesquisas sobre o ensino da leitura.

Diante do exposto, considera-se a reflexão proposta por este estudo não pretendeu trazer respostas para as questões aqui abordadas, mas servir como ponto de partida para novos estudos e novas discussões, uma vez que além da relevância da temática no contexto escolar, a avaliação pode fornecer subsídios para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem da leitura, de modo a propiciar a formação de leitores críticos e proficientes, que é uma exigência da sociedade tecnológica.

Referencia Bibliográfica

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1998.
- BRASIL, INEP/MEC, 2007- **Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II** - Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>> Acesso em: 13ju.2016.
- Calil, Eduardo. Que sentido se dá a leitura quando se pretende ensinar a ler? In: **Leitura: teoria e prática**. Ano 13, nº24. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1994.
- CARDOSO, Maria Helena Gonçalves. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos**. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>>. Acesso em: 20. mai. 2016.
- FERREIRA, Helena Maria. **Reflexões sobre a aula de língua portuguesa na educação básica. Educare**, Cascavel, Vol. 9 Número 18 jul./dez. 2014 p. 691–705. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/issue/view/706> > Acesso em: 10. Jun.2016.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, São Paulo, Contexto 2006.
- LEAL, T. F. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. & ESTEBAN, M. T. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p. 19-31.
- LIMA, E. S. **Avaliação na Escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC Education**, n. 46, p. 28-29 jun. 2005.
- MENIN, M. S. S. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.
- SILVA, Ana Maria da. MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. Entretextos**, Londrina, v.10,n.1, p. 264- 284, jan/jun. 2010. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053. Acesso em 07.ju.2016.
- SILVA, Ezequiel Theodoro Da. **Conferências sobre Leitura trilogia pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. Coleção Linguagem e Sociedade.
- SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SUASSUNA, L. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica**. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- XAVIER, Carlos Francisco. **Uma Leitura da Avaliação**. Amae educando, n. 312, 2007.

O uso da estratégia da repetição: aspecto textual e discursivo

Priscila Franciely Souza
priscilafanciely@posgrad.ufla.br
Universidade Federal de Lavras
Lavras, Brasil

Resumo

O trabalho ora apresentado tem por objetivo socializar os resultados de uma pesquisa que elegeu como objeto de estudo o mecanismo da repetição como estratégia que contribui para a produção dos sentidos e de demonstração de intencionalidades. Nessa perspectiva, para a consecução desse trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, embasada em alguns autores que discutem questões consideradas relevantes para a fundamentação deste trabalho, como Antunes (2005), Marcuschi (2006), Fávero (2010); Koch (1997, 2002, 2013) Ferreira e Vieira (2013) e Sandmann (2000), Gonçalves (1998) que buscou contemplar questões teóricas referentes à linguística textual, estratégia da repetição em suas variadas dimensões, tanto no plano textual quanto discursivo, com o foco na construção do enunciado e na produção de sentidos em anúncios publicitários. A repetição é um instrumento muito importante nas interações sociais, uma vez que, é considerada como um importante recurso textual na estruturação do discurso, dependendo de suas finalidades. Segundo Marcuschi (2006), a repetição é uma importante estratégia linguístico-discursiva, capaz de propiciar a coesividade, a condução tópica, a argumentatividade e a interação dialógica, seja para preservar a funcionalidade comunicativa, seja para garantir o processamento informacional. Desse modo, a pesquisa buscou analisar a ocorrência da repetição em anúncios publicitários nas dimensões fonológica, morfológica e sintática. Os resultados deste estudo demonstraram que o uso recorrente desse recurso tem o objetivo de despertar a atenção do público de modo a seduzir e a persuadir o destinatário de acordo com a intencionalidade pretendida pelo interlocutor. Nesse sentido, foi possível constatar a relevância da estratégia da repetição como recurso linguístico e discursivo na produção do texto publicitário. A utilização desse tipo de recurso apodera-se da expressividade ao texto, utiliza-se da musicalidade, o que contribui para despertar a atenção e reter a mensagem na memória do leitor, aumentando as possibilidades de persuasão e convencimento.

Palavras-chave: Repetição. Linguística Textual. Discurso Publicitário.

Introdução

A Linguística Textual é um campo que possibilita a compreensão e a reflexão sobre o processo de construção de um texto, abarcando questões ligadas ao gênero textual, aos recursos linguísticos empregados, ao contexto e à interação entre autor, leitor e obra, entre outras. Entre várias questões estudadas por esse campo de estudo, merece destaque o mecanismo da repetição que se constitui como uma importante estratégia para a organização dos textos. Marcuschi (*apud* KOCH, 2002, p. 107), conceitua repetição como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. E é nessa direção que o presente trabalho se alinha. Analisar a repetição em um mesmo evento comunicativo significa considerar não somente os aspectos formais, mas os elementos discursivos desse mecanismo coesivo. Nessa acepção, esse recurso

se configura não apenas um ato metalinguístico, mas uma estratégia de coevidade (no plano da textualização) e de interatividade (no plano discursivo), a que o autor denomina de configuração formal e de configuração interacional do texto, respectivamente. Assim, não é apropriado analisar a repetição apenas do ponto de vista linguístico (fragmentos que se repetem de modo materializado no texto), mas também do ponto de vista dos efeitos de sentido, das intencionalidades, das configurações organizacionais dos constituintes linguísticos que desencadeiam aproximações com os leitores/consumidores.

Desse modo, este estudo se justifica em função da recorrente incidência desse mecanismo na constituição dos textos e na sua importância para a produção dos sentidos. Além disso, há uma escassez de estudos sobre essa questão, assim como assevera Ferreira (2009), segundo a qual a repetição ainda não foi objeto de análise detalhada dada à dificuldade de identificação de sua natureza e de suas funções, em virtude de suas variadas formas de realização. A tendência recorrente centra-se na análise desse fenômeno em textos orais em detrimento de textos escritos.

Ao refletir essas questões, o presente trabalho propõe-se a apresentar um estudo sobre o uso da repetição na construção de anúncios publicitários. Embora mais recorrentemente utilizado em textos orais, esse mecanismo linguístico também se faz presente em textos escritos, constituindo-se como uma estratégia composicional que carrega em si intenções e exerce funções no discurso do falante em relação a seu(s) interlocutor(es).

O mecanismo da repetição e suas funções

Conforme pontuado anteriormente, a Linguística Textual elege como objeto de estudo o texto e as relações estabelecidas pelos elementos linguísticos. Entre esses elementos, merece destaque a repetição, que é considerada um mecanismo que contribui para a coesão e para a coerência dos textos. A repetição assume relevância nos estudos sobre o texto na contemporaneidade, pois se antes era concebida como um vício de linguagem, atualmente, tem sido considerada um recurso de extrema funcionalidade, uma vez que passa a ser estratégia de coesão e envolvimento, exercendo funções de ênfase, coesão, coerência e efeito estilístico nas diversas atividades interacionais.

De acordo com Marcuschi (2006), a repetição é um mecanismo muito importante no processo de comunicação, não só na modalidade da fala, como também na escrita, pois promove a continuidade do tópico discursivo, a interatividade com o interlocutor, e também colabora com a coesão e coerência textual. A repetição acontece fundamentada em um segmento discursivo precedente, intitulada como matriz (M) devido ao fato de que é a (M) que possibilita que outros segmentos sejam produzidos de maneira exata ou equivalente designando como repetição (R). Para o autor, a repetição pode acontecer devido à reiteração de um termo igual, isto é, quando não ocorre a variação, mas também se pode observar a existência da repetição por termos equivalentes.

Embora seja considerada como uma particularidade da oralidade, vale ressaltar que a repetição apresenta uma variedade de funções, logo, pode também ser utilizada como estratégia na produção de textos escritos de maneira positiva, visto que esse recurso não está relacionado apenas à mera repetição, mas como também a repetição de elementos linguísticos

com intuito de desenvolver um trabalho mais elaborado com a linguagem, aliado a uma intenção do enunciador. Portanto, se faz necessário discutir e compreender melhor as possibilidades e propósitos de uso desse fenômeno da língua, principalmente, na modalidade da escrita que será objeto de análise desse estudo.

As repetições, conforme Marcuschi (*apud* KOCH, 2002) ocorrem de diversas formas e, na perspectiva do segmento linguístico, a repetição pode acontecer por meio de:

- a) Repetições fonológicas: envolvem a questão dos sons, como, por exemplo, na aliteração que promove a repetição das mesmas sonoridades, de sílabas ou palavras, alongamento de palavras, por meio das vogais, consoantes, sílabas finais ou iniciais, além da entonação, etc. O uso desse recurso pode se apresentar com uma função interacional, com o intuito de manter o interesse do interlocutor.
- b) Repetições de morfemas: contemplam os prefixos, sufixos, etc, as palavras, além de itens lexicais que são geralmente nomes e verbos. Nesse sentido, é possível detectar a repetição parcial do vocábulo, que possui uma intenção comunicativa. A questão do tempo verbal apresenta a finalidade de temporalização por meio da argumentação de tempos.
- c) Repetições de estruturas sintagmáticas: podem ser denominadas repetições de construções e ocorrem por meio dos múltiplos constituintes oracionais.
- d) Repetições lexicais adjacentes, que geralmente ocorrem com N (nome) e V (verbo), com o intuito de dar ênfase e continuidade a um tópico. Além disso, há também as repetições lexicais distanciadas, que aparecem em diferentes tópicos e que podem sugerir uma repetição ou a retomada desse mesmo tópico.
- e) Repetições de construções suboracionais: que dizem respeito às construções de sintagmas nominais (SN), sintagmas verbais (SV), sintagmas preposicionados (SPrep), sintagmas adjetivados (Sadj) e sintagmas adverbiais (Sadv).
- f) Repetições de orações: quando se repete toda a sentença com o intuito de produzir um envolvimento ou para contra argumentar.

Por essa perspectiva, evidencia-se que existem vários tipos de repetições e cada tipologia é de extrema importância na produção dos textos que circulam socialmente.

O gênero anúncio publicitário: caracterização

O anúncio publicitário é um gênero que possui uma grande veiculação na esfera comunicativa, pelo recorrente presente nos meios de comunicação de massa, como mídia eletrônica, televisão, rádio, cinema, jornais e revistas impressas, outdoors, veículos etc.

De acordo com Gonçalves (1998), o texto publicitário abrange um processo discursivo em que a sua textualidade é constituída por elementos verbais ou não-verbais, ou seja, relaciona aspectos da linguagem verbal associados com imagens, com cores, para conseguir estabelecer uma interação com o leitor/ interlocutor, com a finalidade de persuadir o leitor a consumir o produto e/ou serviço.

O anúncio publicitário tem como finalidade informar os indivíduos sobre algum produto, ideia, ou serviço e convencê-los, de alguma forma, a adquirir o produto ou serviço ofertado. Desse modo, é possível constatar que a propaganda, além da função de persuadir o

leitor, tem a função de informar, fazendo com que os elementos que compõem esse gênero possam se articular com o intuito de transmitir ao receptor uma mensagem coerente. Nesse sentido, a função do anúncio é apelativa e referencial, visto que a função apelativa se refere à interferência no comportamento do leitor para que ele possa consumir o produto e a função referencial diz respeito às informações que estão contidas no texto.

No que tange ao mecanismo da repetição, Ferreira e Vieira (2013, p. 18-19) consideram que:

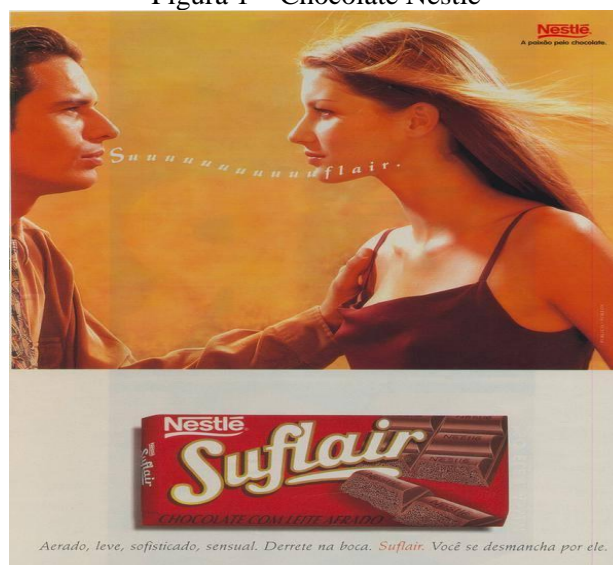
No discurso publicitário, de modo mais específico, a repetição tem sido utilizada com funções diversas. Na dimensão linguística, a repetição de fonemas, de morfemas, de palavras, de frases pode servir como mecanismo para a obtenção de uma sonoridade, necessidade de tornar o texto agradável e atraente para o público leitor e, principalmente, para, a inscrição na sua memória. Segundo Sandmann (2003), é importante que a audiência guarde o nome do produto anunciado e, possivelmente também alguma frase que o acompanha. Esta é uma razão para o uso de repetições verbais idênticas, juntamente com outras figuras de valor mnemônico, como a rima e a aliteração. Além disso, a repetição de palavras e de frases serve para reforçar as características de um produto e as vantagens que a sua compra oferece.

Diante do exposto, pode-se afirmar, assim como postulam Carrascoza e Hoff (2009) que a repetição se caracteriza pelo seu aspecto ideológico, que apresenta um conteúdo que reproduz valores dominantes e que prega formas de ser e de agir. Nesse contexto, o uso recorrente do recurso da repetição, com o intuito de despertar a atenção do público se dá por meio de elementos linguísticos e discursivos. Desse modo, vale pontuar que a utilização do mecanismo da repetição em anúncios publicitários não está relacionada apenas à dimensão linguística - recorrência de um mesmo segmento linguístico (palavras, morfemas, fonemas, orações), mas também à dimensão discursiva – recorrência de elementos linguísticos e de ideais como estratégia para provocar um efeito mais direto e efetivo ao público destinado.

Resultados e discussões

Esta pesquisa teve como foco o mecanismo da repetição com ocorrência na produção textual escrita. O *corpus* de estudo, selecionado de forma aleatória, constou de 09 anúncios publicitários publicados em revistas ou em sites que continham ocorrências de repetições. A análise tomou como referência os tipos de repetição propostos por Marcuschi (*apud* KOCH, 2002) abrangendo as dimensões linguísticas e discursivas. Foi analisado o procedimento linguístico utilizado pelo produtor para evidenciar o poder de argumentação e de relação/contacto com o leitor que o interlocutor consegue obter por meio da utilização da estratégia na criação e produção dos anúncios publicitários. Apesar de reconhecer a importância das cores, das imagens e dos símbolos nesse gênero textual, o trabalho em pauta delimita a análise na linguagem verbal, mais notadamente, no fenômeno da repetição, com vistas a verificar os tipos e os efeitos desse tipo de mecanismo.

Figura 1 – Chocolate Nestlé



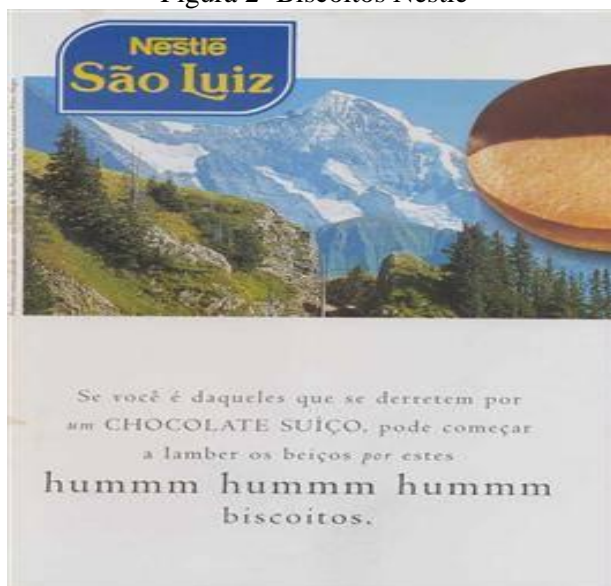
Fonte: [Chocolate Nestlé] [1997?]

Suuuuuuuuuuuuuuuuuflair.

Aerado, leve, sofisticado, sensual. Derrete na boca. Suflair. Você se desmancha por ele.

Observa-se que nesse anúncio publicitário, a repetição da unidade fonológica /u/ foi empregada com o objetivo de sugerir a ideia de leveza do produto, que está relacionada às características do chocolate destacadas pelo anunciante “aerado”, “leve”, “sensual”, “sofisticado” e “derrete na boca” com a intenção de provocar no leitor o desejo de degustar o produto. Além da repetição fonológica, existe também a repetição lexical do nome do próprio produto “Suflair”, com o intuito de fixar a marca. Outra repetição encontrada refere-se ao uso das letras “e”, “s” e “ch”, que provoca um jogo de sons, promovendo uma sonoridade e empresta um ritmo ao texto. Aqui, há também a repetição de adjetivos, que se configura como uma ocorrência paralelística. A partir da análise empreendida, pode-se dizer que a função discursiva dos vários tipos de repetição presentes nessa campanha publicitária é a de provocar uma aproximação com o leitor. Essa estratégia se alinha ao conceito de função poética da linguagem, proposta por Jakobson, que evidencia que as escolhas linguísticas motivadas não apenas pela construção de sentido, mas, principalmente, pelo destaque e pela manipulação de aspectos linguísticos particulares, principalmente, através da construção de padrões e paralelismos (sons, ritmo, gramática ou significado) para captar a atenção da audiência, uma vez que as pessoas têm uma propensão natural para padrões poéticos de ritmo e som (JAKOBSON, 1960 *apud* MOTA, 2014). Assim, a repetição, combinada com outros elementos constituintes da peça publicitária, busca aproximar interlocutores ou construir/reconstruir a identidade e as relações, incluir a atenção particular do leitor e interagir com os consumidores.

Figura 2- Biscoitos Nestlé



Fonte: [Nestlé][[1997?]

***“Se você é um daqueles que se derretem por um chocolate suíço, pode começar a lamber os beijos por estes.
Hummmhummmhummm
biscoitos. ”***

Pode-se observar que esse anúncio publicitário apresenta vários tipos de repetição: a) repetição por aliteração, por meio das consoantes “s”, “c”, “v”, “ch”, “b”, “q”, “r”; b) repetição por assonância, por meio das vogais: “e”, “i”, “o” e “u”; c) repetição por coliteração por meio de consoantes homorgânicas, ou seja, têm um mesmo ponto de articulação, diferenciando-se por outros traços: pode/beijos, daqueles, derretem/estes/biscoitos; d) repetição por onomatopeia: “hummm”; e) repetição da nasalização “hummm”; f) repetição lexical: “hummmhummmhummm”; g) repetição de expressão própria do discurso popular “lamber os beijos”. Conforme se pode observar, a repetição assume uma natureza complexa na constituição do anúncio publicitário, uma vez que se concretiza por meio de vários recursos. Nesse sentido, observa-se que uma busca pela expressividade, pelo aguçamento do interesse por parte do leitor e isso é promovido por meio da repetição de natureza fonológica, em que há repetições de fonemas e lexemas. Nota-se, também, uma tentativa de aproximação com o leitor, o que pode ser evidenciado pelo emprego da expressão “lamber os beijos”, uma construção intertextual. A repetição do termo onomatopaico “Hummm” intensifica a qualidade do produto e sugere um sabor agradável. A onomatopeia, segundo Silva (2001), ao adquirir o formato de letras, sinais ou desenhos, tem o objetivo de reproduzir sons, ruídos e qualquer elemento da realidade que encontre alguma dificuldade de ser expresso. Assim, a expressividade trazida pela repetição do “hummm” ressalta o sabor do produto anunciado. Nesse caso, a função discursiva da repetição está relacionada com a questão da argumentatividade e da interatividade, que busca convencer o consumidor sobre a alta qualidade do produto e uma aproximação com o receptor da mensagem.

Figura 3 - Antiácido Pó Efervescente Estomazil



Fonte: (Revista Caras, Janeiro de 2014)

Esssstufou? Estomazil, tomou, passssou!

Estomazil acaba com a azia e a má digestão para você não se sentir estufado. Estomazil.
Estufou, tomou, passssou.

No anúncio publicitário, é possível notar a repetição do segmento /s/ nas palavras “esssstufou” e “passssou”, que foi empregada com o objetivo de produzir o som do comprimido efervescente, possibilitando um ritmo ao texto, o que se assemelha ao mecanismo da onomatopeia. Outra repetição que se observa é a do vocábulo “Estomazil”, feita com o intuito de reforçar a marca do produto. Além disso, temos a repetição da coliteração /s/ e /z/, /f/ e /v/, /t/ e /d/ em “Estomazil acaba com a azia e a má digestão para você não se sentir estufado. Estomazil. Estufou, tomou, passssou”. Há ainda a repetição por meio da rima “ou” nas palavras, “esssstufou”, “tomou” e “passssou”, o que permite uma musicalidade como estratégia de memorização do nome do produto anunciado. Evidencia-se a repetição da estrutura paralelística “esssstufou”, “tomou” e “passssou”, formada por verbos, dando a ideia de progressão, o que reforça a ideia de eficácia do produto. Segundo Sandmann (2000, p. 12), “a linguagem da propaganda se distingue [...] pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida.” Complementando o exposto, Carvalho (2010, p. 9) afirma que “na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e manipular.” Desse modo, a função discursiva da repetição nesse contexto teve como intuito demonstrar uma interatividade, isto é uma

aproximação do anunciante com o consumidor, bem como uma estratégia de argumentatividade em relação à eficácia do produto e a continuação tópica.

Figura 4 - Cerveja Schin



Fonte: [Schin] [2011?]

“Carnavalzão merece um Cervejão” “Aprecie com moderação”

Nessa peça publicitária, é possível observar a repetição do sufixo “-ão” que, Segundo Souza, Vieira e Ferreira (2016, p.580)

[...] geralmente, é utilizado para designar o aumentativo das palavras, foi empregado nas palavras “carnavalzão” e “cervejão” com outro valor semântico: valor intensificativo ou avaliativo (melhorativo), produzindo efeito positivo em relação ao produto oferecido, o que sugere que o carnaval será bom se houver o consumo de “uma” cerveja de qualidade. A repetição enseja o interesse do leitor. Além disso, o -ão incita um ritmo animado, se somado aos elementos não verbais (imagem da cantora, tampinhas como confetes).

Pode-se observar que -ão a rima como o termo “moderação”. Nesse sentido, a função discursiva da repetição utilizada foi a de propiciar a interatividade, de modo que o texto esteja mais próximo do leitor. De acordo com Lima et al. (2012, p. 4), “a palavra “cervejão” não é utilizada, necessariamente, em referência ao tamanho da garrafa ou da lata da cerveja da marca, mas, da mesma forma, pode se relacionar à ideia de superioridade da bebida em questão no que se refere às marcas concorrentes.” Segundo os autores, “Também é possível que o uso do sufixo -ão dialogue diretamente com o perfil do consumidor de cervejas no Brasil”, uma vez que o produto é destinado a pessoas adultas.

Figura 5 - Danoninho Chambinho



Fonte: [Chambourcy] [1981?]

**“Para pedir Chambinho,
dê para mamãe
esse coraçãozinho.”**

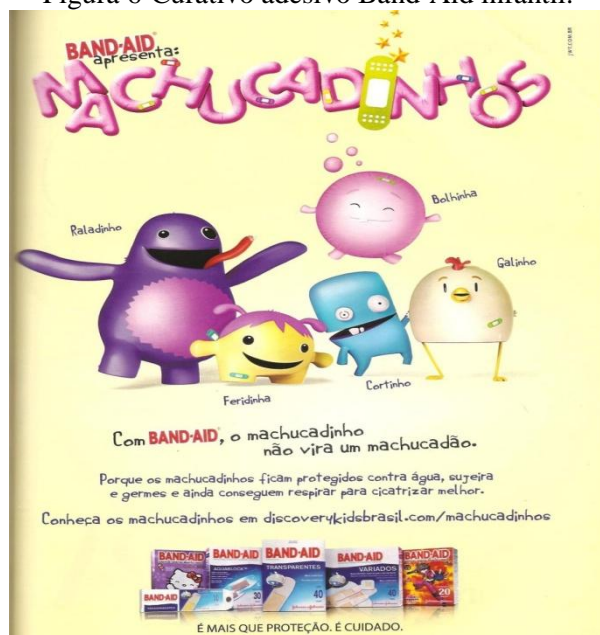
“Chambinho é o queijinho da Chambourcy. Gostoso rico em proteínas, cálcio e vitaminas e com a forma de um coração. Mamãe que compra Chambinho declara o amor que tem pelos filhinhos.”

Percebe-se, nesse anúncio, o uso da repetição do sufixo “inho”, que de acordo com Souza, Vieira e Ferreira (2016, p.581)

[...] é utilizado para a formação de substantivos no diminutivo, foi empregado nos vocábulos “coraçãozinho”, “queijinho”, “filhinhos” para rimar com o nome do produto oferecido “Chambinho”, além de designar o valor semântico de afetividade entre mãe e filho, persuadindo, assim, o interlocutor - a mãe - a comprar o produto para o consumo da criança. Outra repetição, de cunho lexical, é a reiteração do nome do produto “Chambinho”, que tem como função fixar o nome da marca.

Segundo Schimieguel (2009), “a caracterização do público-alvo pode aparecer de forma explícita ou implícita, tanto nos enunciados verbais como nas imagens.” Em anúncios direcionados ao público infantil, é muito comum ocorrer a presença de sufixos diminutivos (como -inho) ou a utilização de imagens que denotem ludicidade e afetividade. No caso em pauta, a campanha se direciona para o público-alvo “mães” e “crianças”, mas preserva a tendência para o uso de recursos normalmente utilizados para consumidores infantis. Desse modo, a função discursiva empregada teve como intuito promover a de continuidade tópica, ressaltando o nome do produto, a interatividade ao aproximar o texto dos potenciais consumidores e, também, a argumentatividade utilizada para incitar o consumo do produto.

Figura 6-Curativo adesivo Band-Aid infantil.



Fonte: (Revista Cláudia, Setembro de 2011).

***“BAND-AID apresenta: Machucadinhos
Raladinho, bolinha, galinho, feridinha, cortinho
Com BAND-AID, o machucadinho não vira um machucadão.”***

No anúncio publicitário acima há a repetição do sufixo “inho(a)” nas palavras “machucadinho”, “raladinho”, “bolinha”, “galinho”, “feridinha”, “cortinho”.

Souza, Vieira e Ferreira (2016,p.581) mencionam que:

Essa repetição apresenta dupla função: a) afetividade: consumidor infantil eb) indicação de inferioridade: diminuição dos problemas relacionados aos ferimentos. Assim, além de evidenciar a eficácia do produto, há uma tentativa de aproximação com o público ao qual o produto é indicado, despertando a atenção para o público-alvo que seriam os pais ou responsáveis pelas crianças.

O uso de sufixos para a formação do aumentativo, diminutivo é uma característica muito frequente nos anúncios para criança. Em conformidade com Gonçalves (2006, p. 9), o sentido que o sufixo diminutivo passa “é fixado pelo contexto sócio-interacional que gera uma diversidade de carga emocional conduzindo a mensagem diversas expressões, quais sejam, apreço, despreço, afeto e dimensão”.

Além disso, de acordo com Sandmann (2000, p. 29)

Considerando que, principalmente nos aglomerados urbanos maiores, as pessoas recebem excesso de estímulos e mensagens propagandísticas, despertar ou chamar a atenção do leitor, fazê-lo memorizar a mensagem é aspecto essencial ou vital da mensagem e atividade publicitárias.

Nesse sentido, a repetição da marca do produto “BAND-AID” é destacada para o interlocutor, produzindo esse efeito de memorização citada por Sandmann (2000), permitindo, assim, que ao menos o nome da marca promovida fique retida na memória do interlocutor.

Figura 7 - Chocolate Garoto



Fonte: [Garoto] [2012?]

***“Compre Baton.
Compre Baton.
Compre Baton.”***

Percebe-se que a oração “compre batom” foi utilizada repetidamente no anúncio em questão, essa estratégia tem uma função muito importante no que se refere à argumentatividade. Marcuschi (*apud* KOCH, 2002, p. 129) afirma que “as repetições, sobretudo de orações, têm um papel muito importante na condução da argumentação. Servem como estratégia para reafirmar, contrastar ou contestar.” Nesse caso, a estratégia se realiza com a função de reafirmar de maneira insistente por parte do anunciante, que tenta seduzir e envolver o interlocutor. O texto não verbal complementa o texto verbal: a posição das mãos (sugerindo hipnose) e a repetição de frases. A injunção se efetiva pela repetição do verbo “compre”. A repetição da palavra “Baton” enfatiza o produto. O conjunto “compre Baton” empresta um ritmo ao texto, que contribui para que a frase fique impregnada na memória do leitor. Segundo Carrascoza (2004, p. 59), “a repetição objetiva minar a opinião contrária do receptor por meio de reiteração”. Aqui, a repetição se efetiva na construção frasal e provoca efeitos por integrar o “discurso” de uma criança.

Figura 8: Produtos para cabelo Pantene



Fonte:(Revista Ponto de Encontro A revista da Drogaria. Abril/Maio 2013)

“Chegou o melhor Pantene de todos os tempos. Aprovado pela maior Top de todos os tempos.”

De acordo com Marcuschi (*apud* KOCH, 2002), as repetições de natureza suboracional podem ser classificadas em cinco tipologias: sintagmas nominais, sintagmas verbais, sintagmas preposicionais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais. Como as repetições se baseiam na recorrência de elementos linguísticos, apresentam muitos casos de paralelismos e simetrias na construção textual de que se limitam a uma dimensão maior que a palavra e menor que a oração. No anúncio, a repetição se caracteriza pela recorrência do sintagma preposicionado “de todos os tempos”, que ressalta a ideia de superioridade presente em “melhor” e “maior”. A construção “o/a X de todos os tempos” estabelece uma relação de comparação entre os produtos Pantene entre si e entre as modelos, destacando a qualidade do produto anunciado e o reconhecimento social da modelo – “autoridade” que anuncia o produto, que é posta com ideal de simpatia e beleza, motivando o leitor a desejar esse estereótipo social.

Figura 9 - Chocolate Lacta



Fonte: [Lacta] [2012?]

“Quem come um pede bis. Quem come um pede bis. Quem come um pede bis...”

De acordo com Antunes (2005, p.71), “uma primeira função que se pode reconhecer na repetição corresponde à de marcar ênfase que se pretende atribuir a um determinado segmento”. Nota-se que a repetição no texto publicitário é oracional, a ideia expressa pelo segmento “Quem come um pede Bis”, faz com que o leitor internalize a ideia de que o produto é muito bom que será impossível consumir apenas uma unidade, além disso, busca promover um jogo de palavras com o nome do produto que pode significar “mais de uma vez”. A linguagem não verbal se relaciona com a ideia expressa pelo texto verbal: a ideia de um ciclo vicioso. A repetição facilita a memorização.

Nesse sentido, com os resultados desse estudo constatou - que o uso da repetição no gênero publicitário, se deu por de diferentes tipologias e com diversas funções. No plano discursivo, essa estratégia auxilia na compreensão do texto, promove sugestões para facilitar a compreensão do que se quer dizer, intensifica proposições, enfatiza a qualidade dos produtos/serviços, esclarecer informações. Além disso, possibilita, também, a continuidade tópica, visto que a função da repetição está relacionada à condução do tópico discursivo, pretendendo à sua reintrodução, auxilia na questão da argumentação, seja por meio das escolhas lexicais, seja por meio de organização linguístico-discursiva (verbos, frases, jogos de palavras, indicativos de interlocução etc). Outro aspecto que merece destaque é a interatividade, que busca um diálogo com o leitor-consumidor.

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi analisar o fenômeno da repetição como mecanismo que viabiliza a coesão e a coerência de textos publicitários. A partir do estudo empreendido, foi possível constatar que a repetição contribui tanto para o processo de interação, como também para o processo de construção de sentidos ao texto. Nessa dimensão, esse mecanismo extrapola a dimensão linguística para assumir também funções textuais e discursivas, uma vez que é de grande relevância no processo de organização textual-interativo, visto que colabora na organização e no desenvolvimento do texto, de maneira que possibilite a argumentação e a interação independente do elemento linguístico reiterado, seja com o objetivo de promover a continuidade do texto, seja de promover a comunicação, seja de mobilizar comportamentos/ações dos leitores.

Desse modo, é possível notar que a repetição de fonemas, morfemas e itens lexicais, além de provocar uma sonoridade/ musicalidade ao texto, tem como finalidade tornar o conteúdo mais próximo do leitor, em função que aguça a sensibilidade e o prazer estético, desperta atenção e incita à memorização.

A análise realizada evidenciou que a repetição se efetiva por meio de diferentes categorias (fonológica, morfológica, sintática) e exerce funções discursivas diversas, assim como pontuou Marcuschi (*apud* KOCH, 2002). Nesse sentido, a repetição se configura como uma recorrência que aparece em textos publicitários para intensificar a qualidade e os benefícios do produto/serviço, mas também como uma estratégia para mobilizar a atenção do leitor-consumidor. Nesse sentido, as repetições de elementos linguísticos se constituem como mecanismos importantes para a organização do texto publicitário, uma vez que influenciam na produção de efeitos de sentido, na consistência das informações veiculadas, na ênfase da qualidade do produto/serviço oferecido, ampliando as estratégias de persuasão e de convencimento. A repetição, nessa perspectiva, é considerada como um recurso linguístico que permite a construção de um horizonte de sentido, que é desencadeado por uma escolha cuidadosa de palavras e significados para provocar reações emotivas no leitor, preservar uma lógica discursiva capaz de atingir o consumidor na sua capacidade de sentir, pensar e agir, de criar intimidade e simular com ele uma espécie de diálogo e uma identificação com as informações contidas ou insinuadas no texto. Enfim, pode-se considerar que a repetição se constitui, tal como postula Marcuschi (2006), em uma importante estratégia linguístico-discursiva, capaz de propiciar a coesividade, a condução tópica, a argumentatividade e a interação dialógica, seja para preservar funcionalidade comunicativa, seja para garantir o processamento informacional.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.**São Paulo, SP: Parábola, 2005.
- CARRASCOZA, J. L. A. ; HOFF, T. Discurso publicitário e pós-modernidade. In: II Colóquio Binacional Brasil-México de Ciências da Comunicação,2009, São Paulo. **Anais do II Colóquio Binacional Brasil-México de Ciências da Comunicação, 2009.**
- CARRASCOZA, J. **Razão e sensibilidade no Texto Publicitário.** São Paulo: Futura, 2004.
- FERREIRA, H. M. Das especificidades das repetições na escrita da criança: o outro no mesmo. **Revista ALPHA.** Patos de Minas: UNIPAM, n.10, p. 177-188, dez. 2009.
- FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. D. P. O mecanismo da repetição em textos publicitários: em busca de uma caracterização. **Revista Diálogos: Linguagens em Movimento,** v. 1, n. 1, p. 16-26, 2013.
- GONÇALVES, E.M. A palavra no mundo da imagem:uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Publicidade e Propaganda. **Revista Imes-** Instituto Municipal de Ensino Superior de são Caetano do Sul. Ano XV, n.43, p.40-42,1998.
- GONZALES, L. **Linguagem Publicitária: análise e produção.** São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** São Paulo, SP: Contexto, 2013.
- KOCH, I. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender.** Os sentidos do texto. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.
- LIMA, D. M. et al. **Os sufixos de grau e a polissemia sufixal: análise dos sufixos-ão e-inho no texto publicitário.** 2012.6 p.Disponível em:<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigosic/artigo_ic_005.pdf> Acesso em: 18 mar. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Referenciação e Progressão Tópica: aspectos cognitivos e textuais.** Cadernos de Estudos Lingüísticos, v. 48, n.1, p.07-22, 2006.
- _____.Repetição na língua falada como estratégia de formulação textual.In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado –Desenvolvimentos.** 2ed.rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 105-141. (Série Gramática do Português Falado, volume VI).
- MOTA, M. M. **Estratégias de uso criativo da língua no gênero “conversação coloquial”:** Interações orais informais em Português Europeu. 2014. 304 p. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna,)–Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3509/1/TMPLNM_SaraMota.pdf>Acesso em: 21 fev. 2016.
- SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda: linguagens especiais, morfossintaxe e semântica da propaganda, propaganda e retórica.** 4. ed.São Paulo: Contexto, 2000.
- SCHIMIEGUEL, O. **O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise.** Curitiba: SEED,2009. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, N. M. Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos. In. **Anais... XXIV**. Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande, 2001.

SOUZA, P. F, CAMPOS, F. V, FERREIRA, H. M.A estratégia da repetição do tipo morfológico em anúncios publicitários.In:VI ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM E V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM: “LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ESPAÇO SOCIAL,2015, Pouso Alegre.**Anais do Enelin 2015**.Pouso Alegre:Editora Univás,2016.p.578-583.

Disponível em:

<http://media.wix.com/ugd/9ea762_c118203710f740feb48b6e3875e3c20b.pdf>.Acesso em:15.mai.2016.

Figura 01: [**Chocolate Nestlé**]. Disponível em:

<<http://www.propagandaemrevista.com.br/propaganda/1980/>> Acesso em: 06. Abril. 2015.

Figura 02: [**Nestlé**].Disponível em:

<<http://www.propagandaemrevista.com.br/propaganda/1838/>>Acesso em: 06.Abril.2015.

Figura 04: [**Schin**].Disponível em: <<http://www.superinformado.com.br/variedades/nova-schin-traz-novo-comercial-com-ivete-sangalo-carlinhos-brown-e-convidados>>Acesso em: 25.Junho.2015.

Figura 05:[**Chamboury**]. Disponível em: <<https://propagandasdegibi.wordpress.com/tag/danoninho/>> Acesso em: 15.Junho.2015.

Figura 07:[**Garoto**].Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49142>> Acesso em: 30. Setembro. 2015

Figura 09: [**Lacta**].Disponível em: <<http://desciclopedia.org/wiki/Arquivo:Bis0.jpg>> Acesso em: 25. Setembro. 2015

A produção escrita na formação de professor: uma retextualização da fábula para história em quadrinhos

Lara Tranali Mendonça Oliveira
laratranali@hotmail.com
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras/MG, Brasil

Resumo

O presente trabalho elege como proposta de estudo a questão da escrita em curso de formação de professores. A pesquisa se justifica pela relevância da produção de texto como mecanismo para aquisição/aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos usos públicos da linguagem e para o exercício da prática docente. Nesse sentido, o objetivo dessa investigação é analisar o processo de produção de textos por parte de estudantes da graduação em uma atividade de retextualização do gênero fábula para o gênero histórias em quadrinhos. Aqui, a retextualização é entendida como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Para consecução do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa teórica pautada nos seguintes autores: Anselmo (1975), Bagno (2006), Alves (2007), Portela (1983), Savioli e Fiorin (2000), Góes (1991), Koch (2011), Rojo (2011), Marcuschi (2001), Antunes (2003), Dell'isola (2007), entre outros. Além disso, serão apresentados os resultados de uma pesquisa de campo que buscou analisar as características de textos produzidos por alunos de um curso superior voltado para formação docente. A atividade proposta contou de uma produção textual que deveria ser realizada a retextualização de um texto em suporte impresso para outro texto na plataforma digital. Assim, busca-se analisar, também, as habilidades dos alunos no que diz respeito às questões ligadas a multisssemiose e a multimodalidade. A partir do trabalho empreendido, constatou-se que os graduandos apresentaram um desempenho satisfatório na realização da atividade, no entanto, não exploraram adequadamente os recursos oferecidos pelo aplicativo utilizado para uma indicação das potencialidades de sentido próprias das histórias em quadrinhos, como sinalização de movimentos, metáforas visuais, legendas etc. A reflexão que se desencadeia da pesquisa empreendida é que no contexto atual, os textos ganham novos contornos, novos significados, novos valores e nova estruturação, exigindo do leitor novas habilidades leitoras que possibilitem a exploração do texto na plataforma digital. Assim, o texto deixa de ser entendido como um todo contíguo (uma unidade formal) de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, para ser concebido como uma nova estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens, cores, palavras etc. Essas novas configurações convocam novos letramentos, uma vez que contemplam usos sociais da linguagem que configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose, o que exige do professor uma formação capaz de mobilizar diferentes percursos de leitura.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua Portuguesa. Multimodalidade. Fábulas. Histórias em Quadrinhos

Introdução

Diversos autores apontam que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula contribui de maneira significativa no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos. As fábulas por serem textos curtos e com linguagens simples são muito objetivas e

trazem uma moral que pode ser aplicada ao cotidiano dos leitores. Trata-se de um gênero com “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51).

As Histórias em Quadrinhos (HQ) possuem uma linguagem simples bem próxima da língua falada, com muitas imagens, trabalhando o texto não verbal pela abundância de metáforas e onomatopéias. Segundo Araújo e Mercado (2007), as HQ constituem-se de enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que se utilizam de discursos diretos, característicos da língua falada.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições do trabalho com os gêneros “fábulas” e “histórias em quadrinhos”, juntamente com a multimodalidade e a retextualização nas aulas de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita e das características específicas de todos os gêneros.

Nessa direção, foram desenvolvidas algumas atividades com uma turma de graduação do curso de Letras Português/Inglês, de diversos períodos, da Universidade Federal de Lavras, na cidade de Lavras/MG.

Em um primeiro momento, foi apresentado os gêneros ao grupo de alunos com o intuito de retomar o que eles já sabiam sobre fábulas e histórias em quadrinhos e apresentar-lhes novas informações e histórias. Na aula seguinte, os alunos tiveram contato com outros textos de ambos os gêneros; alguns já conhecidos e outros inéditos. Posteriormente, os grupos realizaram uma atividade de escrever um texto relatando o porquê é importante trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, especificamente os gêneros fábulas e HQ. E, por fim, os alunos deveriam fazer um retextualização do gênero fábula para o gênero histórias em quadrinhos.

Gêneros Textuais

Para as práticas de leitura e escrita que envolvem essa pesquisa, tomar-se-á o gênero textual como o objeto de ensino de Língua Portuguesa (LP). Para tanto, o ensino de LP será embasado na concepção de linguagem como o próprio lugar de interação (TRAVAGLIA, 2009) entre os sujeitos no processo comunicativo. Nesse contexto de investigação, a linguagem será tomada como processo de interação humana, a partir de ações que se manifestam nos falantes em uma determinada situação de comunicação.

Conseqüentemente, tem-se o processo dialogal como a forma mais ampla de expressão da linguagem, pois nos comunicamos, enquanto sujeitos, na interação com o outro. Nesse sentido, os estudos partem dessa perspectiva teórica que, de acordo com Antunes (2003), o professor ao ensinar, ainda que não se observe, faz uma escolha por uma determinada concepção de linguagem para o ensino da Língua Portuguesa. Ainda conforme o autor, “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p.39).

Portanto, em concordância com o postulado acima, Bakhtin (1992), Marcuschi (2001), Bazerman (2011) tomam os gêneros discursivos, relativamente estáveis, como textos que circulam no cotidiano, a partir uma intenção ideológica. Dessa forma, sugerem a compreensão, a inferência na enunciação para com o nosso interlocutor. Conforme Bazerman (2011), ao produzirmos textos, produzimos fatos sociais, situações que possibilitam por meio dos textos organizar fatos corriqueiros do nosso cotidiano, desde um bilhete a uma carta formal.

Dado os pressupostos acima, nota-se o que trabalho com o gênero textual faz parte do dia a dia dos alunos, seja nas práticas letradas de LP ou seja em outras disciplinas que se utiliza de algum gênero para situar um determinado conteúdo. Cabe ressaltar a importância do gênero textual para o ensino de LP, uma vez que nos comunicamos por meio de textos orais ou escritos. Dessa forma, pensa-se o gênero como uma possibilidade de ensino em LP que leva em consideração vários aspectos, de acordo com Koch (2011).

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes (Koch, 2011, p. 55). Em outras palavras, o ensino por meio do gênero textual, configura-se numa estratégia que possibilita a prática social de comunicação.

Outro aspecto importante é a organização social possibilitada pela escolha do gênero, na qual permite alcançar um propósito comunicativo, ou seja, as funções de uso em nossas práticas sociais comunicativas (BAZERMAN, DIONISIO e HOFFNAGEL, 2011).

Assim, embora os textos possam se apresentar dos níveis mais simples aos mais complexos, esses objetos de ensino cumprem um papel funcional que podem ser de ordem primária ou secundária. De acordo com Bakhtin (2003, p.262), “os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea. E estão fortemente ligados à experiência pessoal”.

Dessa forma, percebe-se a plasticidade do gênero textual que pode ser utilizado com vários propósitos linguísticos, dado à sua dinamicidade de adequar ao propósito comunicativo. Assim, Koch (2011) concorda com Bakhtin (2003) quando diz que

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática. Como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte (KOCH, 2011, p. 54).

Portanto, os gêneros trabalhados nesta investigação, a fábula e a histórias em quadrinhos, que serão tratadas detalhadamente nos tópicos a seguir, parte da perspectiva de práticas de leitura com o objetivo de analisar as contribuições do trabalho com o gênero fábula e HQ em sala de aula para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura escrita que possam favorecer o ensino-aprendizagem de LP.

Gênero Fábula

O gênero textual fábula, por ter uma estrutura e linguagem de fácil compreensão, pode colaborar de inúmeras maneiras no processo de ensino da língua portuguesa. Conforme Bagno (2006), é “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51).

No que diz respeito a sua origem se entende que as fábulas tiveram origem no Oriente, mas foi desenvolvida por Esopo, um escravo, contador de histórias, que viveu na Grécia Antiga. Alves (2007) afirma que

Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também passou a ser usada para designar uma pequena narrativa com seres inanimados e que encerra uma lição moral. A palavra latina fábula deriva do verbo *fabulare* “conversar” “narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral, aliás, é da palavra latina fábula que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar” (ALVES, 2007, p. 24).

No Brasil, a fábula surgiu com o escritor Monteiro Lobato. No começo de sua carreira, ele recontou fábulas de La Fontaine e Esopo e logo depois começou a produzir suas próprias histórias. Em 1922 ele escreve um livro chamado “Fábulas” e nele o autor faz críticas a uma sociedade injusta e maldosa.

A partir daí a fábula foi se ajustando aos valores propostos pela sociedade e se firmando como um gênero textual. Com o passar do tempo, foram aprimoradas as histórias existentes e fazendo novas criações, até chegar ao gênero que conhecemos hoje, com suas estruturas e características.

Para facilitar o entendimento buscou-se uma classificação pontual presente no Dicionário da Academia das Ciências, mostrando cinco significados da palavra ‘fábula’, sendo eles:

- 1 - Pequena narrativa alegórica em prosa ou em verso, de intenção moralizadora, cujo as personagens são, muitas vezes, animais ou seres inanimados – Apólogo;
- 2 - Narração de fatos imaginários, inventados, fictícios – Conto, ficção, lenda;
- 3 - História dos deuses pagãos; narrativa mitológica;
- 4 - Conjunto de acontecimentos ligados entre si que constitui a ação ou o argumento de uma obra de ficção – Enredo, fabulação, intriga;
- 5 - O que se torna objeto de crítica pública, de zombaria.

Assim sendo, conseguimos identificar o gênero fábula a partir dessa estrutura mostrada no dicionário e pelos assuntos tratados no texto.

Em relação aos personagens, são seres inanimados como objetos ou animais com características humanas, que cometem erros, são bons ou maus, trazendo virtudes e defeitos. Com isso o autor pretende passar sabedoria de caráter moral, fazendo com que os animais tornam-se exemplos para o homem. Portella (1983, p.135) diz que “a preferência por animais deve-se, sem dúvida, ao fato de que seus caracteres, qualidades e temperamento são sobrejamente conhecidos, não sendo então necessária a prévia descrição destes animais”.

Cada bicho traz consigo uma aparência ou qualidade já ligada ao homem, como, por exemplo, a formiga que representa o trabalho, o pavão simbolizando a vaidade, o leão mostrando a força e a liderança etc.

Quanto a sua estrutura trata-se de um texto narrativo curto, escrito em prosa ou verso, com uma linguagem simples e muito objetiva. Ela vem sempre com uma reflexão, fazendo com que a realidade da sociedade seja contada de forma fantasiosa e uma moral.

Savioli e Fiorin (2000) caracterizam a fábula como sendo

uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc.; e a moral, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais (SAVIOLI e FIORIN, 2000, p. 298).

Podemos perceber que as fábulas têm o objetivo de fornecer ao leitor uma leitura divertida, mas ao final, também moralizar, e passar alguma lição ou conselho para que determine valores dado como certos pela sociedade.

Em relação à moral, Góes (1991) afirma que

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias (GÓES, 1991, p. 144.).

No entanto, existe o fato da sociedade estar em constante mudança, mudando os valores e modo de pensar. Assim, algumas vezes as morais contidas nas fábulas antigas são questionadas, e estas acabam sofrendo mudanças para adaptar ao novo modo de pensar, por isso, algumas fábulas tem várias versões ao longo do tempo.

Gênero Histórias em Quadrinhos

O gênero textual histórias em quadrinhos (HQ) são produções de caráter artístico. Elas tem como objetivo contar histórias com auxílio de imagens. Possui uma linguagem mista, apresentando uma sequência de texto verbal e não verbal.

Para Eisner (1989, p. 5) as HQ são “um veículo de expressão criativa [...] uma forma artística literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”.

O uso de formatos diferentes de balões remete a uma forma mais fácil de compreensão e uma ideia de dramatização. O gênero apresenta elementos básicos de uma narrativa como enredo, personagens, tempo e lugar.

Existem vários tipos de balões nas HQs: quando a ligação do balão vem com pequenas bolas em branco o autor quer nos mostrar que o personagem está pensando; quando o balão é desenhado com uma ponta significa que o personagem está falando ou com outro personagem ou até mesmo com o interlocutor; quando ele vem cheio de pontas quer dizer que dois ou mais personagens estão dizendo a mesma coisa juntos, e na maioria das vezes eles estão gritando e assim por diante. Cada desenho diferente do balão tem um significado.

Algumas histórias também vêm com um retângulo no alto do quadrinho, representando uma legenda, são chamados de retranca; na maioria das vezes indicam passagem de tempo.

Apesar de existirem diferentes modos de confeccionar uma história em quadrinhos, Araújo e Mercado (2007, p.82) selecionaram características importantes para identificar o modo de escrita desse gênero. São eles:

- Discurso: caráter bastante dialógico e narrativo, descrevendo situações segundo o figurino e as características dos personagens da história;
- Vocabulário: deve estar compatível com a personalidade do personagem, uma vez que dá maior veracidade as suas características; as onomatopeias têm a função de caracterizar as expressões e significações das imagens;
- Imagem: o desenho é de fundamental importância para relacionar os objetos e os personagens; a intenção é comunicar;
- Expressão: composta de elementos de diálogo que transmitem o desejo do falante, ou seja, intenção, entonação, ritmo, gestos, emoções e expressividade.

As HQs conseguem, também, transmitir algum tipo de informação para a população. As famosas histórias da Turma da Mônica® relatam situações diversas do cotidiano: desperdício de água, ensinando a não jogar lixo no chão, e principalmente, a respeitar outras pessoas a partir das diferenças de cada um. Vergueiro (2009) quando analisou as histórias em quadrinhos do Brasil, também, conseguiu identificar essas características:

- Há uma situação-problema – ocorre uma calamidade como resultado de uma falta de atenção coletiva ou governamental com respeito a certas precauções elementares quanto à preservação de recursos naturais; um personagem se mostra desatento ou reage diretamente contra um comportamento desejado, assumindo uma atitude antissocial que tem suas raízes e soluções explicadas por um dos personagens da história;
 - Os protagonistas são colocados em uma situação em que entram em contato com as peculiaridades de um determinado problema, ambiente ou instituição, sendo conduzidos por um personagem em direção ao conhecimento das principais características daquele objeto. Em uma das histórias, os protagonistas são contratados para elaborar uma produção cinematográfica sobre uma determinada instituição;
 - Um personagem é criado com o objetivo específico de explicar as características de um ambiente, situação ou empresa para os leitores (VERGUEIRO, 2009, p. 97).

A importância de trabalhar esse gênero em sala de aula resume no que foi apontado anteriormente, pois notou-se que as HQs além de ter uma sequência narrativa, apresenta, na maioria das vezes, um vocabulário de fácil compreensão, já voltado para um público infanto-juvenil e também trabalhando textos verbais e não-verbais.

Além de trazer temas válidos dentro do cotidiano de quem lê, mostra a facilidade de entender assuntos que podiam ser bem mais complexos se escritos em outro gênero. Orozco-Gomes (2011, p. 169) diz que as HQs “[...] não estaria no ensino, mas no aprendizado, entendido aqui não somente um resultado a partir de certos insumos, mas sim como processo realizado em situações específicas que procuram abertamente estimulá-lo.” Quando as HQs são levadas para o ambiente escolar o objetivo deve ser esse.

Multimodalidade

Quando falamos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na área de leitura e escrita, precisamos analisar os vários métodos de comunicação existentes. Demos levar em conta não apenas o texto escrito, mas também os textos não-verbais, como imagens e fotografias e também os modos gestuais, como colocar o dedo na cabeça em sinal de pensamento e balançar a cabeça para mostrar algo negativo, por exemplo. Em alguns contextos só ocorrem em textos virtuais e outros em textos impressos.

Com isso, os professores precisam ensinar as habilidades técnicas para trabalhar em cada meio de comunicação e também ensinar aos alunos métodos de compreenderem os textos das diferentes mídias e como é seu funcionamento e qual o objetivo.

Segundo Rojo (2011), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

Nos gêneros textuais trabalhados, encontrou-se a multimodalidade, pois tanto nas fábulas quanto nas HQ temos a interação entre linguagens diferentes, uma vez que os dois gêneros contam com muitas imagens para auxiliar o texto verbal. No caso das fábulas, existem até filmes para contar a história.

Retextualização

A retextualização é a passagem de uma ordem para outra, ou seja, passar de um gênero para o outro. Tem como objetivo o aluno desenvolver habilidades na escrita e no meio comunicativo. Com isso eles aprendem a usar modos variados de um gênero.

Dell’Isola (2007, p. 10) define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Para Marcuschi (2001), a retextualização é uma atividade de reformulação muito comum em nosso dia a dia. Ao repetirmos ou relatarmos o que outra pessoa falou, exercitamos nossa capacidade de reformular, recriar, transformar. O autor também alega que é

possível pensar a retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita (MARCUSCHI, 2001).

Esse foi o caso que aconteceu na atividade dessa pesquisa: foi proposto que os alunos fizessem a retextualização do gênero fábula para HQ, como um processo de reescrita sem perder o conteúdo das fábulas, como a moral, por exemplo, e trabalhando as expressões das HQ nesse novo contexto em que o texto foi passado, como as falas em balões e o texto não-verbal como referência desse gênero.

Metodologia

Após a apresentação de uma discussão sobre o emprego dos gêneros textuais que serão utilizados para fins da pesquisa, a saber os gêneros fábula e histórias em quadrinhos, com alunos em curso de formação de professores, foi elaborada uma unidade didática organizada em três atividades conforme será exposto a seguir:

- 1 - Apresentação dos gêneros: Discussão inicial sobre as fábulas e as histórias em quadrinhos para verificar quais relações os alunos tinham com esses gêneros;
- 2 - Contato com fábulas e histórias em quadrinhos: Utilização das fábulas e das HQ para esclarecer a discussão a respeito dos gêneros e produção textual. Após a demonstração foi pedido aos futuros professores para escrever um texto relatando a importância de ensinar aos seus alunos esses dois gêneros;
- 3 - Produção final: Após realizarem as atividades propostas, os graduandos são convidados a escolherem uma fábula e por meio do aplicativo Hagáquê, produzido pela Unicamp para criar histórias em quadrinhos, trabalharem a retextualização e a transformá-la em HQ.

Assim, a proposta apresentada por meio de uma unidade didática se justifica pela possibilidade de trabalhar a multimodalidade, mostrando a retextualização de um tipo de texto para outro, mostrando que há novos letramentos e formas de apresentar diferentes gêneros aos alunos, configurando os enunciados em sua multissemiose.

Análise de dados

A atividade foi iniciada com turmas diversas do curso de letras Português/Inglês da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na cidade de Lavras-MG, por meio da apresentação breve dos gêneros fábula e histórias em quadrinhos. Foram discutidas questões referentes a estruturas dos gêneros, buscando explorar a fundo o que os alunos sabiam e lembravam sobre os dois gêneros.

Logo em seguida foi proposto que os futuros professores escrevessem um texto falando da importância de se trabalhar esses dois gêneros com seus alunos. Foram destacados que um dos pontos mais importantes de se trabalhar tanto a fábula quanto as histórias em quadrinhos era de conseguir criar um senso crítico, trabalhar a formação de valores com as crianças, além de conseguir uma junção com diversos assuntos e conteúdos de outras áreas e ter um

conhecimento de mundo melhor. Também é uma ótima forma de se trabalhar a multimodalidade trazendo textos verbais e não verbais em um mesmo contexto.

Finalizando, a terceira e última proposta era de que os graduandos fizessem uma retextualização do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos, com o objetivo de que eles soubessem as dificuldades e facilidades de recriar essas histórias e para saber, ao certo, como este conteúdo deveria ser passado para seus futuros alunos.

Como resultado, alguns alunos exploraram as legendas e balões, trabalharam a diversificação de cenários e a posição de cada personagem, fizeram algumas utilizações de onomatopeias que são características típicas das HQ. Porém em alguns textos faltaram a exploração de recursos cinestésicos, de metáforas visuais e outros textos apresentaram ausência de movimento, tanto dos personagens quanto do cenário, que são fundamentais no gênero HQ.

Constatou-se que um aluno de graduação, que na teoria já era para ter estudado a fundo como funciona os dois gêneros e tem uma noção boa de quais características são típicas de cada um, teve algumas dificuldades para fazer a retextualização. Com isso acredita-se que ao aplicar esta atividade com alunos do ensino fundamental, as dificuldades sejam maiores, para que isso não ocorra o método de ensino dos gêneros nas escolas, tem que ser mais aprofundados, fazendo com que o aluno consiga identificar e saber escrever devidamente cada tipo de gênero.

O objetivo foi alcançado, pois os futuros professores compreenderam as dificuldades de trabalhar o letramento com textos multimodais e a retextualização e todos ligados em um só gênero.

Conclusão

A pesquisa teórica sobre a importância de trabalhar diversos gêneros textuais, mais precisamente com os gêneros fábulas e histórias em quadrinhos, ressaltou as cooperações que os autores apresentam para auxiliar no aperfeiçoamento de diversas habilidades linguísticas, tais como a leitura e a escrita. Além disso, essa escolha tem uma grande colaboração na formação de cidadania dos alunos, visto que as morais contidas nas fábulas e os contextos das HQ possibilitam a contextualização e inserção na vida cotidiana deles. Além disso, foram articuladas algumas considerações sobre multimodalidades, retextualização, letramento e multissemiose, por meio das quais esse trabalho foi possível de maneira eficaz.

A pesquisa realizada permitiu verificar o trabalho da retextualização, permitindo a compreensão das características dos gêneros textuais estudados e a potencialidade dos gêneros das histórias em quadrinhos e das fábulas. Conseguiu-se um trabalho com a leitura demandada com a compreensão dessas novas configurações de recursos multimodais e multissemióticos que convocam outros letramentos.

Assim, ao aplicar as atividades com alunos da graduação, percebeu-se que, em um primeiro momento, os gêneros fábulas e histórias em quadrinhos não eram as preferências desses futuros professores e alguns tinham pouco conhecimento das características que

formavam esses dois gêneros. Somente depois de apresentados e ter um conteúdo mais aprofundado é que perceberam como seria importante trabalhar esses dois gêneros com seus alunos, pois além de serem trabalhadas as habilidades de leitura e escrita, conseguiram perceber a importância da multimodalidade dentro dos textos e da retextualização.

Embora alguns alunos tenham apresentando dificuldades ao longo do projeto, pode-se considerar que os objetivos inicialmente propostos foram atendidos, visto que a maioria correspondeu às expectativas. Uma das dificuldades apresentadas foi conhecer a importância desses dois gêneros na sala de aula e a dificuldade de fazer a retextualização, o que aponta que os professores de graduação deveriam fazer um trabalho mais aprofundado que envolva as estratégias de escrita e leitura e o pensamento crítico de cada aluno.

Esse tipo de atividade traz uma vivência de uma situação didática que exigem conhecimentos prévios, para posteriores trabalhos em sala de aula, levantando as dificuldades e saberes com a experiência de práticas metodológicas.

Referencia Bibliográfica

- ALVES, L. M. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.
- ANSELMO, Zilda Augusta. **História em quadrinho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, C. J. S. C.; MERCADO, E. L. O. **Reinventando a história e quadrinhos na sala de aula por meio da ferramenta tecnológica**. In: MERCADO L. P. L. Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2007.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 12, n. 71, p. 22-29, set./out. 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**, v. 4, p. 261-306, 1992.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. **Estética da criação verbal**, v. 5, p. 307-335, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Org.). **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GÓES, Lucia Pimentel – **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- OROZCO-GOMES, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina (Org.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- PORTELLA, O. O. A fábula. **Revista Letras**, Curitiba, v. 32, p. 119-138, 1983.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2009.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

Argumentação e multimodalidade: uma análise das estratégias argumentativas presentes no gênero charge

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva
jeniffermaps@gmail.com
Universidade Federal de Lavras
Lavras- Minas Gerais- Brasil

Resumo

O avanço dos recursos tecnológicos, assim como a globalização e outras mudanças culturais que perpassaram os últimos trinta anos fomentaram diversas discussões sobre as práticas sociais de letramento. Os gêneros textuais tornaram-se a principal ferramenta para o educador que opta pelo trabalho com o texto em sala de aula, pois auxiliam tanto nas produções textuais, quanto nos possíveis trabalhos com estratégias de leitura. Leitura e escrita, como práticas sociais, são redimensionadas a partir dos artefatos culturais presentes na sociedade. Na contemporaneidade, as diferentes tecnologias digitais possibilitam congrega cores, imagens, sons, fotografias, palavras, gráficos evidenciando a multimodalidade como característica relevante e constitutiva dos textos que circulam socialmente. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é estudar e posteriormente, demonstrar como os diferentes recursos semióticos contribuem para a construção da argumentação no gênero charge. Ramos (2009) afirma que a charge é um texto de humor que estabelece um diálogo intertextual com fatos do noticiário. Publicada, geralmente na seção Opinião de jornais e revistas, a charge constitui-se a partir da articulação entre várias semioses e sua função comunicativa é apresentar, por meio do humor, uma crítica, seja ligada a questões políticas, seja a fatos proeminentes do cotidiano. Trata-se, portanto, de um texto argumentativo. Um discurso é essencialmente argumentativo quando apresenta opiniões, crenças, valores e ideologias e, numa perspectiva que considera a argumentação como constitutiva da linguagem é possível afirmar que todo texto veicula uma opinião mesmo que implícita. O quadro teórico abrange autores como Koch (2008), Ramos & Vergueiro (2009), Dionísio (2005), Jewitt (2005) e Cavalcanti (2008). As análises parciais, que priorizam uma abordagem qualitativa dos dados, evidenciam que, no gênero charge, diversas estratégias de textualização são exploradas a fim de se alcançar os efeitos de sentidos pretendidos pelo produtor. Dentre essas estratégias argumentativas podem ser elencadas: a multimodalidade, a exploração de conhecimentos prévios do leitor, as escolhas lexicais, o uso dos modalizadores e a articulação entre as várias semioses. A relevância da investigação justifica-se pela necessidade de compreensão dos gêneros textuais e da linguagem como mediadores das práticas sociais, pela análise do potencial argumentativo das várias linguagens utilizadas e pelo viés contemporâneo das discussões sobre a multimodalidade. Justifica-se, ainda, pela necessidade de se investigar a inter-relação entre diferentes estratégias argumentativas e as diversas linguagens, bem como contribuir para a formação de professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: Multimodalidade. Argumentação. Gênero textual. Charge.

Introdução

A globalização proporcionou desenvolvimento em todos os setores da sociedade, não só nas questões que concernem ao quadro tecnológico, mas também nas formas de representações possíveis nos mais variados enunciados e nos gêneros textuais que circulam

socialmente, que passaram a integrar, de forma mais fluída, a articulação entre várias semioses, como cores, fotos, imagens, sons, escrita etc., evidenciando uma característica constitutiva dos gêneros textuais: a multimodalidade.

A multimodalidade, então, tornou-se um aspecto fundamental para análise de textos no contexto atual, possibilitando múltiplas interpretações e novos significados. Essa diversidade de interpretações só é possível graças às diversas linguagens presentes nos diversos gêneros textuais. Sendo assim, ao escolher um gênero, o pesquisador pode encontrar uma multiplicidade de características que compõem a estrutura do texto e, conseqüentemente, podem ser analisadas. Uma dessas características são as estratégias argumentativas. Comumente relacionada a textos verbais, essas estratégias, na contemporaneidade mesclaram-se aos recursos multimodais o que potencializa o poder argumentativo. Neste viés, esse artigo tematiza sobre a multimodalidade e a argumentação. Este artigo tematiza sobre as estratégias argumentativas empregadas no gênero charge, um gênero que combina, em sua organização, diversos recursos multimodais/ multissemióticos. O gênero textual charge requer conhecimentos de diversificados contextos sociais e capacidade de produzir inferências a partir da articulação entre as várias semioses presentes e possibilita diferentes interpretações considerando cada conhecimento prévio que as pessoas possam utilizar durante sua interpretação. Nesta discussão, busca-se: (i) analisar o gênero textual charge como um gênero multimodal e seus recursos na formação de opinião; (ii) analisar as estratégias argumentativas presentes e que constituem a charge como um gênero argumentativo; e (iii) compreender recursos linguísticos como repetição e seleção lexical na composição da Charge. Para as análises, foram selecionadas charges de autoria do chargista Duke. O trabalho está organizado três seções: a primeira aborda a multimodalidade como característica constitutiva do gênero charge; a segunda discute sobre a argumentação e a terceira apresenta as análises das charges selecionadas. Pretende-se, por fim, contribuir com os estudos sobre a argumentação em gêneros textuais multimodais e dessa forma, apresentar novas possibilidades de trabalho com o gênero textual charge no âmbito escolar contribuindo para a produção de atividades para professores e pesquisadores.

Multimodalidade no gênero charge: entrelaçando linguagens na construção do humor/crítica

Muito se fala, na contemporaneidade, sobre a questão tecnológica. É certo que houve uma ampliação significativa nos recursos tecnológicos empregados, entretanto em cada época/momento há uma relação dialógica entre linguagem, tecnologia e cultura. Antes da chamada era tecnológica estar em evidência, o ser humano já utilizava diversos recursos para interagir com seus pares e para registrar informações conforme se verifica nas pinturas rupestres produzidas pelos homens das cavernas para registrar cenas do cotidiano, a caça e até mesmo ritos. Em outro contexto, a escrita surge atrelada a signos como ideogramas e pictogramas registrados em diferentes suportes. Na atualidade, e por influencia das diversas tecnologias, Kress (2006) postula uma “guinada para o visual” e argumenta que a organização de textos multimodais, constituídos pela articulação de um conjunto de signos e de outras modalidades de linguagem, possibilita outras formas de representação. Dionísio (2005) esclarece que a multimodalidade pode ser compreendida como característica constitutiva dos diversos gêneros textuais e argumenta que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos,

palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2005 p. 121).

O conceito de multimodalidade se refere, assim, à articulação entre palavras, gestos, entonações, imagens, sons e infinitas possibilidades criadas por uma sociedade em constante movimento e desenvolvimento. Quando se discute a multimodalidade, naturalmente as práticas de letramento se tornam um elemento em pauta, tendo em vista que os conceitos se entrecruzam. Catto (2013), amparada nos estudos de Jewitt (2008) argumenta sobre a necessidade de se expandir a visão de letramento tradicional, focado predominantemente nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal e defende uma proposta mais abrangente sobre a linguagem que considere os variados recursos semióticos mobilizados no processo de ler e de escrever. Para Catto (2013), a multimodalidade não pode ser empregada apenas como uma ferramenta de apresentação para o texto, mas sim como um aspecto abrangente no ramo semântico, uma vez que as “diversas semioses e modalidades exigem a interpretação do design de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, e, imagem cada vez mais, e outros modos de representação e comunicação” (JEWITT, 2005, p.1).

Corroborando a discussão, Dionísio parte do entendimento de que as práticas sociais estão constantemente presentes na sociedade e que os textos da atualidade apresentam, cada vez mais, uma combinação entre várias semioses.

Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para a divulgação de informações, ou representações naturais, não são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

A articulação entre as diferentes linguagens é uma constante estratégia utilizada pelos sujeitos em suas práticas comunicativas e a multimodalidade se torna um aspecto fundamental na construção de significados em sociedade, abrangendo aspectos consideráveis na convivência em comunidade. Dada a relevância da discussão, cunhou-se, na atualidade, o termo letramento multimodal. Catto (2013) apresenta uma perspectiva do letramento multimodal articulado aos multiletramentos, uma vez que a multiplicidade linguística e a diversidade cultural ampliaram os modos de representação, conforme se verifica a seguir:

Considerando os dois argumentos que justificam a multiplicidade defendida pelos multiletramentos, a diversidade cultural e linguística de um lado, e a influência de novas tecnologias comunicativas de outro, “[e]m ambos os casos, tem-se em mente modos de representação mais amplos e mais dinâmicos do que exclusivamente a linguagem verbal (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45).” (CATTO, 2013, p.3)

Para Catto (2013, p.3) o letramento multimodal requer que os sujeitos sociais possam “compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos.” Além disso, é preciso que os leitores desenvolvam habilidades e conhecimentos relacionados ao letramento multimodal. De forma mais específica, é preciso:

- Combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais;
- Produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular;
- Desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles.” (CATTO, 2013, p.4)

Nesse viés, a multimodalidade é recurso que está presente em quase todas as práticas sociais e por isso torna-se imprescindível sua análise de forma que alguns gêneros textuais possam ter significação ao leitor a partir de recursos multimodais. Entre os gêneros que articulam variados tipos de linguagens está à charge,

(...) é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor (ROMUALDO, 2000, p. 5).

Cavalcanti (2008) desmistifica o senso comum de que a charge é apenas um tipo de entretenimento, ao afirmar que,

Engana-se quem imagina que a charge é apenas uma piada gráfica que utiliza a linguagem visual em sua construção. Na verdade, é um texto opinativo e, impressa nos jornais, é normalmente publicada no caderno de opinião em meio a cartas argumentativas, editoriais, artigos de opinião, entre outros. (CAVALCANTI 2008, p.12)

Cavalcanti (2008, p.1) apresenta a charge como um gênero textual que tem o poder de fazer com que o leitor construa diversos significados a partir de sua leitura, “A charge tem o poder de condensar várias informações, inclusive procedentes de contextos extremamente diferentes, num processo de intertextualidade que ocorre na linguagem verbal ou mesmo nas imagens.”. Condensando as mais diversas informações do cotidiano, Cavalcanti (2008) apresenta a função social da charge e do cartunista,

A charge é um gênero textual, é ação social localizada num contexto específico. É produzida com a função de expor uma opinião crítica com base humorística. Insere-se num processo em que o produtor está imbuído do papel social de jornalista opinativo e cartunista, integrado ao cotidiano de sua profissão e acompanhando as notícias do dia-a-dia. Assim, ele produz seu texto, repetindo uma estrutura social, a qual, justamente por isso, será compreendida como charge. (CAVALCANTI, 2008, p.2)

Quanto ao caráter de humor, Ramos (2009, p. 192) apresenta que,

O humor vai perpassar diferentes gêneros. É elemento presente na maior parte dos quadrinhos infantis publicados em revistas, por exemplo. Mas é elemento constituinte de três gêneros em especial: o cartum, a charge e as tiras cômicas. Os três – em particular, os dois últimos – ganharam destaque por serem veiculados em jornais, que têm como leitor pessoas que não necessariamente acompanham outras formas de quadrinhos.

A charge se organiza em sua composição estrutural como um gênero multimodal, uma vez que apresenta vários recursos semióticos e expõe, de forma crítica, opiniões e questões ideológicas, implícitas ou explícitas, dependendo do efeito que o autor deseja causar nos leitores.

Quanto à circulação do gênero charge, revistas, jornais e o meio eletrônico são suportes de circulação como jornais e revistas online e impressos, por este motivo a charge está presente e o leitor tem fácil acesso a esse gênero. A evolução tecnológica também auxiliou para a charge pudesse atingir o maior número de pessoas, o meio eletrônico nesse caso é o facilitador desse acesso em massa, por exemplo, se o número de circulação de jornais impresso diminuiu ao longo dos anos, os jornais eletrônicos, sites especializados e redes sociais contribuíram para a proliferação do gênero.

A próxima seção buscará refletir sobre as estratégias de textualização empregadas para construir efeito de sentido argumentativo no gênero charge, uma vez que, tradicionalmente, a argumentação é analisada em determinados gêneros como artigo de opinião, carta do leitor, entre outros.

Argumentação e estratégias argumentativas no gênero charge

Para Perelman (1987, p. 234), “argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra determinada tese.” As estratégias argumentativas estão presentes no mais diversos gêneros textuais. Koch (2011, p. 15) postula que linguagem e argumentatividade estão em uma relação dialógica, uma vez que “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.”

Para construir a argumentação, diversas estratégias podem ser exploradas. A seleção lexical, enquanto estratégia argumentativa é um dos primeiros recursos utilizados na produção de textos argumentativos, tanto orais, quanto escritos, conforme Freitas (2013) explica:

Como recurso da seleção lexical para sustentar ou defender uma tese, a repetição lexical ativa e reativa o signo, que acaba por desencadear, uma rede isotópica, ou seja, um recorte temático capaz de conduzir o leitor ao raciocínio interpretativo idealizado pelo produtor do texto. (FREITAS, 2013, p13)

Assim, quando o leitor se depara diante de uma palavra que se repete em todo momento no contexto escrito, o efeito imediato é que aquele elemento se torne um componente importante para a construção do sentido. Ainda no campo da seleção lexical, a escolha das palavras que serão utilizadas em um determinado texto é feita considerando-se os efeitos de sentido pretendidos pelo produtor. Dessa forma, são igualmente importantes as palavras que transmitem sentimentos, opiniões, questões ideológicas e agregam valores implícitos ao leitor. Gomes (2010, p. 399) afirma que,

Catar palavras, ajustar-lhes o sentido ou criar outras, não é exclusividade literária. Tal labor integra em maior ou menor grau todo ato de comunicação,

pois, cada vocábulo possui uma carga semântica, marcada por seu significado ou uso social.

É consensual que todo texto argumentativo traz consigo valores e opiniões que podem ou não afetar o leitor dependendo da sua visão sobre o mundo. Dessa forma, o conhecimento prévio e conhecimento de mundo também são fatores importantes na construção de sentido de um gênero argumentativo.

Além dessas questões, existem, ainda, as marcas linguísticas da argumentação, evidenciadas pelos seguintes recursos:

1. As pressuposições
2. As marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. Os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.)
4. Os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
5. As imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala. (KOCH, 2011, p.33)

Por fim, a multimodalidade, que abrange a articulação da linguagem verbal e da linguagem não verbal, também se constitui como um componente importante para a construção do texto argumentativo, sendo ela muitas vezes o elemento primordial na constituição de significação do texto. A seguir, apresentam-se os recursos argumentativos presentes no gênero charge.

A charge como gênero textual argumentativo: Análise de recursos linguísticos e estratégias de argumentação

Nesta seção serão apresentadas seis charges do autor Duke para a análise de recursos e estratégias argumentativas presentes neste gênero textual. Busca-se, ainda, elucidar as estratégias linguísticas empregadas com a finalidade de atingir objetivos argumentativos. As charges foram publicadas em mídia digital e impressa e abordam temas variados. Apresenta-se a primeira charge:



Charge 01 – Disponível em dukechargista.com.br

A articulação entre a linguagem verbal e não verbal é fundamental para que o leitor consiga interpretar essa charge, pois não basta apenas dominar o material escrito, uma vez que palavra e imagem se combinam para significar mais. A estrutura composicional explorada nesse exemplo assemelha-se ao formato do gênero textual histórias em quadrinhos: escrita e imagem vão se comportando de forma complementar para que o leitor possa produzir o sentido a partir das pistas textuais exploradas pelo chargista. Os elementos se constituem a partir de blocos, em uma estrutura narrativa, organizada em torno da apresentação de uma receita culinária. No primeiro quadro, ao citar a religião, percebe-se que o personagem, representado por um cozinheiro, pretende misturar, em um liquidificador, questões religiosas como se fossem ingredientes da receita. Em seguida, ele acrescenta a política como um novo ingrediente e orienta o próximo passo: bater tudo no liquidificador. Utilizando-se de seu conhecimento de mundo, os leitores podem fazer referência ao bordão “Futebol, política e religião não se discutem”, ou nesse caso, não se misturam. O último quadro evidencia o resultado dessa mistura, que acaba sujando o personagem completamente. À medida que o leitor vai articulando a linguagem verbal e a não verbal a seus conhecimentos prévios, pode inferir que a crítica proposta é incisiva no que diz respeito à mistura de princípios de cunho religioso a questões de ordem política, muito comum no cenário político brasileiro. Assim, evidencia-se a relevância da linguagem não verbal para a construção argumentativa no gênero charge e a multimodalidade reveste-se, nessa dimensão, como elemento essencial para a argumentação.

Catto (2013, p.161) defende que:

[a] noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.

A próxima charge ilustrará a estratégia da repetição lexical na construção da argumentatividade:



Charge 02 – Disponível em dukechargista.com.br

Esta charge foi produzida na época da Copa do Mundo, quando a capital mineira sediou alguns jogos. Na época, um viaduto construído para garantir a mobilidade urbana, desabou antes mesmo de ser inaugurado. Nesta charge, dos autores Duke e João Basílio, é possível perceber a importância da repetição lexical como um recurso argumentativo para sustentar ou defender uma tese, pois “a repetição lexical ativa e reativa o signo, que acaba por desencadear, uma rede isotópica, ou seja, um recorte temático capaz de conduzir o leitor ao raciocínio interpretativo idealizado pelo produtor do texto, Freitas (2013, p.3)”. A palavra *alta* é repetida diversas vezes com o intuito de dar ênfase na crítica que os chargistas desenvolvem sobre o contexto econômico do Brasil. Nesse contexto, os chargistas mostram tanto o problema de cunho político e financeiro que o país passa, quanto a revolta sobre o acidente com um viaduto que desabou. Outro aspecto relevante do texto verbal inserido na charge é a utilização de palavras como “alta” e “baixo”, ao falar sobre a economia do país. Nesse contexto é possível observar as escolhas lexicais do produtor da charge.

O leitor, naturalmente, terá que utilizar o conhecimento prévio com o intuito de remeter aos problemas que o país enfrenta para compreender a charge e assim conseguir compreender o objetivo de argumentar sobre os problemas enfrentados pelo país.



Charge 03 – Disponível em dukechargista.com.br

A terceira charge, também do autor Duke apresenta um título, elemento comum em diversas charges, o título inserido já responde aos leitores o assunto sobre o qual a charge abordará em seguida, nesse caso, a redução da maioria penal. A charge apresenta um ambiente sério constituído pela linguagem não verbal e é a linguagem verbal que contribui para que o leitor desconstrua as representações sociais sobre prisão. Essa desconstrução se faz por meio da seleção lexical de palavras como *playground*, *Discovery kids* e *toddy quentinho* uma vez que não se espera tais produtos em uma penitenciária. Assim, é importante articular as informações presentes na linguagem verbal à linguagem não verbal e perceber a crítica e o ponto de vista do chargista sobre o tema redução da maioria penal no Brasil. Segundo Gomes (2010, p.399), a seleção lexical “em textos argumentativos, tal escolha pode ser crucial para o sucesso do projeto de comunicação, sendo diretamente responsável pela persuasão do alvo.”.

Essa charge trata de um assunto polêmico, que continua em perpétua discussão entre a população, partindo desse pressuposto, a charge leva tanto os pró-redução, quanto os contra para que os leitores possam refletir sobre o assunto. Gomes (2010, p.400) também apresenta que “convencer pela palavra requer estratégias que podem ir do prazer estético do texto, capaz de seduzir o interlocutor, ao apelo à razão, na defesa de uma tese, característica do discurso argumentativo. Tais elementos embora distintos não são excludentes.”

Dando continuidade à discussão sobre as estratégias argumentativas no gênero charge, apresenta-se o próximo texto:



Charge 04 – Disponível em dukechargista.com.br

Nesta charge, o autor Duke explora questões de conhecimento prévio de eventos específicos que ocorreram no país durante a votação do impeachment da presidente Dilma Roussef. Na época, os deputados e senadores, para justificar o voto, afirmavam que votavam pela família. Essa charge articula, então, esse fato, à situação de assaltos no país. Assim, percebe-se que a análise evidencia que os ladrões estão utilizando nos assaltos, o mesmo discurso empregado por alguns políticos brasileiros. As escolhas lexicais, a repetição de elementos linguísticos e a linguagem não verbal, juntas, contribuem para que o leitor construa novas informações que poderão influenciar em seu posicionamento crítico. Além do conhecimento prévio, a charge requer do leitor capacidade de produzir inferências, ou seja, de gerar “uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em

um determinado contexto” (DELL’ISOLA, 1991, p.46). A próxima charge ilustrará a exploração da modalização como recurso argumentativo:



Charge 05 – Disponível em otempo.com.br

Esta charge apresenta um advérbio modalizador *basicamente*. Os advérbios modalizadores são frequentes como recursos argumentativos e tem a finalidade de atingir determinados objetivos no campo semântico. O modalizador *basicamente* representa, nesse caso, o que é fundamental. Na charge, a primeira personagem indaga a seu interlocutor sobre o que alimenta o bichinho de estimação, representado por um cão enorme e com aparência depressiva. Percebe-se uma referência à atual situação do país e do mundo. Quando o segundo personagem responde a pergunta, incorpora o advérbio modalizador *basicamente* e indica que os noticiários da grande imprensa são responsáveis por alimentar o pessimismo. Dessa forma, os advérbios modalizadores também são aliados em construções argumentativas e estão presentes nos mais diversos textos. Advérbios como *infelizmente* podem expressar sentimentos e opinião do locutor referente a determinado assunto. Corroborando o exposto, Castilho & Castilho complementam que,

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: 1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em ‘trabalhei muiiito, mas muito MESmo; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar (Kovacci,1972; Vogt - Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 - 210); 4) adjetivos, sós ou em expressões como ‘é possível’, ‘é claro’, ‘é desejável’; 5) advérbios como possivelmente, exatamente, obviamente etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como ‘na verdade’, ‘em realidade’, ‘por certo’ etc. (CASTILHO & CASTILHO, 1992, p. 217-8)

Considerando-se o efeito da modalização nessa charge, é plausível que o advérbio modalizador, como estratégia argumentativa, cumpre o papel essencial de despertar o interesse do leitor que concerne à charge como um todo. Nesse sentido, o contexto argumentativo em relação à linguagem verbal e não verbal projeta na charge um efeito que pode ser produzido no leitor. Porém, muitos outros efeitos podem ser produzidos dependendo da forma como o leitor interpreta o assunto sobre o qual a charge aborda a partir dos

conhecimentos que possui. O último texto a ser analisado ilustra o uso do operador argumentativo *mas* e a repetição enfática do *é* em *até*:



Charge 06 – Disponível em dukechargista.com.br

Esta charge tematiza sobre os problemas apresentados pelo sistema Único de Saúde (SUS). Nela, o chargista Duke, de forma bem humorada, apresenta uma fila enorme de pessoas aguardando atendimento pelo SUS. O diálogo entre os personagens inicia-se com o seguinte questionamento: *mas, se você não tem nada, por que tá na fila do SUS?* O uso do operador argumentativo *mas* sugere a conversa já havia iniciado antes. Dessa forma, quando o personagem pergunta sobre qual a necessidade de estar esperando para atendimento médico sem sequer estar doente, a resposta dada pelo outro personagem provoca o riso, uma vez que não se espera que alguém fique em uma fila esperando adoecer para ser atendido. Isso evidencia uma crítica ao atendimento público do país, em relação à saúde.

Dessa forma, é possível perceber que os operadores argumentativos também apresentam relevância na construção de textos argumentativos e podem indiciar pistas para que o leitor construa o sentido. O *mas*, como Koch (1992) aborda é um argumento decisivo para uma decisão contrária a que estava proposta. Nesse caso, o paciente personagem pergunta o motivo de o outro personagem estar presente na fila, considerando que ele também está com problemas de saúde, porém se depara com uma resposta negativa e utiliza o operador *mas* para iniciar a pergunta.

Outro recurso evidenciado, que se articula à linguagem não verbal, é o uso do modalizador *é provável*, pelo segundo personagem, que faz referência à possibilidade de ficar doente enquanto espera ser atendido. Koch (1992) apresenta o *é provável* como um indicador de modalidade. Por fim, destaca-se a utilização da palavra atééééé, com prolongamento da vogal. Esse recurso contribui para a compreensão de que o atendimento demorará a acontecer, de modo que até ser atendido, o personagem já estaria precisando verdadeiramente do atendimento. A relação do atééééé com o prolongamento da vogal também estaria relacionado com a oralidade, pois o quadrinho apresenta uma conversa informal, evidenciando que o personagem enfatizaria sua fala.

Nessa charge é possível perceber como os recursos argumentativos se articulam como um todo, desde a combinação das várias semioses (imagem, cor, palavra), até a utilização do modalizador e a ênfase marcada por elementos específicos.

Conclusão

Este trabalho elegeu como objetivo analisar as estratégias argumentativas no gênero charge, um gênero multimodal. As análises propostas evidenciaram como as estratégias argumentativas e recursos linguísticos transpõem as possibilidades de interpretações que o gênero textual charge pode apresentar. As charges, por si só, em sua estrutura composicional produzem efeitos que abrangem fatos importantes e que constroem e desconstroem ideologias, mesmo que isso passe imperceptível para quem lê esse gênero em um primeiro momento. Somando-se a isso, todos os recursos e efeitos que podem ser utilizados na construção da charge, se reverberam como uma importante estratégia de construção de conhecimento e de sentido pelo leitor. Se a charge já foi vista somente como um objeto de entretenimento, atualmente se transformou em um instrumento formador de opiniões e a multimodalidade, nesse contexto, apresenta-se como um dos recursos mais importantes, pois engloba a articulação de linguagens, constitutiva do gênero. Dessa forma, a articulação de semioses pode possibilitar efeitos argumentativos que no início parecem simples e quase imperceptíveis, porém após uma leitura mais detalhada demonstra uma relevância imensa para a leitura e compreensão de textos do gênero charge.

Todos os recursos e elementos analisados nesse trabalho apresentam inúmeras possibilidades interpretativas ao leitor, confirmando, assim, que o gênero apresenta diferentes recursos que contribuem para a argumentação. Tais recursos vão desde a seleção lexical, a repetição, o uso dos modalizadores e dos operadores argumentativos, associados às outras semioses, com imagens, cores, negritos, expressão facial, etc. Em relação à circulação desse gênero, a charge cumpre sua função social, ao estar presente não só em jornais e revistas impressas, mas principalmente no suporte mais utilizado atualmente, a internet. Esse fato faz com a charge seja encontrada em jornais eletrônicos e em sites, facilitando para que o leitor tenha acesso a sua leitura e possa formar opiniões e conceitos.

Por fim, o trabalho evidenciou ainda que a charge é um gênero que pode construir desconstruir, formar, gerar e conceituar, dessa forma, todos os elementos presentes são de extrema importância para a interpretação do leitor e podem gerar novas hipóteses.

Referencia Bibliográfica

- CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1992, p. 213/261.
- CATTO, Nathalia Rodrigues. **Relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos**. In: Fórum linguístico de Florianópolis v.10, n.2. p. 157/163, abr/jun 2013.
- CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge** / Maria Clara Catanho Cavalcanti. –Recife: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: Inferências e contexto sócio cultural**. Belo Horizonte, 1991.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3ed. Lucerna. , 2005. p. 119/132.
- DUKE CHARGISTA. **Duke: Chargista, Cartunista, Ilustrador**. Disponível < <http://dukechargista.com.br/>> Acesso em 20 de setembro de 2016.
- FREITAS, Maria Noêmi F. C. A Repetição lexical como recurso na argumentação. In **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- GOMES, Márcia de Oliveira. A seleção lexical como estratégia argumentativa nos textos publicitários. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 2, t. 1. 399/407, 2010.
- JEWITT, C. **Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. Discourse: studies in the cultural politics of education**. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315/331
- JORNAL O TEMPO. **Jornal O Tempo**. Disponível em < <http://www.otempo.com.br/>> Acesso em 30 de setembro de 2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. Contexto, 1992.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.
- PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: **Einaudi. Imprensa Nacional**, 1987, pp. 234/265
- POSSENTI, Sírio. **Revista Ciência Hoje – O lugar dos advérbios**. Disponível em <http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3129/n/o_lugar_dos_adverbios>2012. Acesso em 14 de setembro de 2016.
- ROMUALDO E. C. **Charge Jornalística; intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.
- RAMOS, Paulo. Charge: leitura crítica do noticiário. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

Práticas sociais de leitura e letramento digital: impactos na formação de leitores proficientes.

Mauricéia Silva de Paula Vieira
mauriceia@dch.ufla.br
Universidade Federal de Lavras
Lavras/MG, Brasil

Resumo

Este artigo tematiza a leitura no contexto das tecnologias digitais e divulga resultados de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). As diferentes tecnologias trouxeram mudanças significativas nos modos de lidar com o conhecimento e, conseqüentemente, na formação do leitor. Cada vez mais, as informações estão disponíveis e circulam numa velocidade surpreendente. Se por um lado, há uma multiplicidade de artefatos (computadores, *ipods*, *ipads* etc.) que possibilitam que essas informações estejam disponíveis a um click, por outro, essa gama de “inovações” descortina desafios para a promoção do letramento digital. Nesse viés, o foco central deste trabalho é discutir sobre o “novo” perfil do leitor, a partir dos impactos que essas tecnologias trazem para o contexto em sala de aula, com vistas a refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino da leitura. Considera-se que as tecnologias atuais podem ser compreendidas como artefatos que possibilitam não só a democratização da cultura de diferentes maneiras, mas também o desenvolvimento de habilidades leitoras. Discutir sobre a leitura requer compreender que este conceito varia de acordo com o momento, com o quadro teórico adotado, com a concepção de texto e de língua. Considerando-se o caráter dialógico da língua/linguagem humana, na qual os participantes são sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, numa relação de ação e construção social, a concepção de leitura adotada coaduna-se a um processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto a partir de uma série de fatores, como os objetivos que possui para ler, o gênero textual, as tecnologias disponíveis e o contexto de produção e de circulação do texto. Como sujeito sócio histórico cultural, o leitor está inserido em uma dada cultura e os conhecimentos que possui são culturalmente construídos e mediados pelas tecnologias disponíveis. A metodologia compreendeu uma pesquisa diagnóstica em escolas públicas mineiras e, posteriormente, foram desenvolvidos materiais didáticos que pudessem viabilizar o desenvolvimento da proficiência leitora e do letramento digital dos envolvidos. As análises, embasadas no princípio da triangulação, articularam abordagens quantitativa e qualitativa e evidenciaram a importância da produção de materiais complementares ao livro didático. A relevância da pesquisa justifica-se por permitir analisar essa interface intrincada entre leitura, conhecimentos, tecnologias e produção de materiais didáticos em formato digital.

Palavras-chave: leitura; conhecimento; tecnologias; perfil de leitor; letramentos.

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de socializar os resultados alcançados, a partir da pesquisa “Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura em escolas públicas do município de Lavras- MG”. O projeto inseriu-se no Edital 13/2012 e investigou sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura em escolas públicas mineiras, com vistas a elaborar um diagnóstico que

possibilitasse viabilizar ações pedagógicas para desenvolver a proficiência leitora e garantir a ampliação do letramento digital dos alunos envolvidos. Buscou fomentar uma discussão teórica e a disseminar conhecimentos acerca do trabalho com as habilidades de leitura a serem desenvolvidas, considerando-se o papel mediador das tecnologias. Além disso, objetivou implementar práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias que pudessem contribuir para a elevação da qualidade de escolas públicas mineiras. A partir dos dados da pesquisa de campo, foram produzidos materiais didáticos em formato impresso e/ou digital, com a intenção de registrar, sistematizar e favorecer a aproximação dos envolvidos no projeto com recursos didáticos apropriados para o enfrentamento das demandas da sociedade contemporânea no que diz respeito aos múltiplos letramentos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada em 2013 (processo número: 436.453) e, por recomendação do Comitê, passou a ostentar o seguinte título: “Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura em escolas públicas mineiras”. Contou com o envolvimento de bolsistas da graduação e de professores da Educação Básica. A investigação apresentou dois momentos: um, centrado na pesquisa diagnóstica e outro, de desenvolvimento de atividades e/ou projetos com vistas a desenvolver o letramento digital dos alunos. Este trabalho pretende, portanto, divulgar os resultados obtidos na pesquisa e para isso organiza-se em três seções: a primeira tematiza sobre as práticas de leitura em contextos digitais. A segunda aborda a interface letramento digital e escola e discute a importância de a escola, como um dos espaços para a promoção do letramento, garantir práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A terceira e última seção apresenta os resultados da pesquisa de campo, cujo objetivo foi o de traçar o perfil dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais e elenca alguns projetos desenvolvidos no âmbito do projeto Letramento digital.

Práticas de leitura em contextos digitais

As primeiras sociedades humanas centravam sua comunicação na oralidade. Os conhecimentos produzidos, as crenças, enfim, todo o saber cultural era transmitido oralmente de geração a geração. A memória era a “ferramenta” que permitia o acervo de informações, de histórias, da cultura e das visões daquela comunidade para posterior transmissão. A comunicação face a face ocorria no mesmo tempo e espaço e a presença dos interlocutores era essencial, fosse num sistema de negociação de turnos ou em comunicações para um grande número de participantes. Tratava-se, portanto, de sociedades de culturas orais, o lugar por excelência dos narradores, dos mitos e das lendas, pois a transmissão dos saberes precisava ser significativa e pautada em conhecimentos concretos e significativos para os membros do grupo.

Com o surgimento da escrita, novas tecnologias, intrinsecamente ligadas a tal inovação, foram desenvolvidas: a inscrição em barro, o papiro, o pergaminho, o papel, a tinta, o livro e, posteriormente, a escrita tipográfica. Surgiram periódicos, jornais, revistas, romances, etc. e o espaço biblioteca. Tais tecnologias, ao libertarem a memória da tarefa de armazenar tantas informações, transformaram “o papel” em uma espécie de memória para o registro e a difusão de informações e conhecimentos em maior escala.

A tecnologia da escrita passa a ocupar um papel primordial em várias sociedades e possibilita organizar e regulamentar “por escrito” as normas dessa nova sociedade grafocêntrica. Além disso, a escrita baliza não só as relações pessoais como também as relações de poder que se configuram nestes novos espaços sociais instituídos. Com a escrita, mudam-se as relações entre os sujeitos e a memória social. A escrita, como uma tecnologia intelectual, possibilita o surgimento de uma “nova memória”, situada fora do sujeito e ilimitada. Além disso, permite não só a instauração de uma memória documental, mas também um tratamento mais objetivo dos dados uma vez que o autor distancia-se do escrito. Devido a essas possibilidades, a escrita desempenhou um papel essencial na constituição do discurso científico.

Por outro lado, a difusão da escrita redimensionou a centralidade da tradição oral como forma de transmissão do saber. Conforme Postman (1994), “não é possível confinar os efeitos de uma tecnologia nova em uma esfera limitada da atividade humana”. Para o autor, a mudança não é nem aditiva nem subtrativa, mas sim ecológica, uma vez que gera uma mudança total (Postman, 1994, p. 27). Ainda, segundo Postman, é um “erro supor que qualquer inovação tecnológica tem um efeito unilateral apenas”. (Postman, 1994, p. 14)

Assim como ocorreu com a escrita, a invenção da prensa tipográfica, do rádio e da televisão permitiu que, progressivamente, a cultura das massas alcançasse um patamar de destaque e diversos autores cunharam o termo “a nova cultura do oral”. Novas formas de difusão do conhecimento e de entretenimento, a TV e o rádio possibilitam articular outras formas de interação, aliando os recursos da comunicação oral (voz, gestos, entonações, etc.) à superação do distanciamento físico entre os interlocutores, por meio da imagem. A partir do advento do rádio e da TV, outras tecnologias foram desenvolvidas de forma acelerada (computadores, telefonia móvel, *tablets*, *ipads*, *ipods*, etc.) e neste contexto pós-moderno predomina uma cultura digital. Essa cultura é marcada pela desterritorialização, pela fluidez, pelo tráfego de informações *on line*, por outras formas de interação e de agrupamentos: as comunidades virtuais. O ciberespaço está alinhado à cibercultura, entendida como conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço. (Lévy, 1998, p. 17). As tecnologias atuais relativizam o papel da memória e a memória alicerçada no papel. Dispositivos digitais externos permitem que as informações sejam armazenadas em *bites*. Com a internet, um click de busca possibilita encontrar uma infinidade de informações disponíveis. Assim, entende-se que tecnologias da informação e da comunicação trouxeram impactos que complexificam os estudos a linguagem e do ensino da leitura.

Nessa mesma direção, Santaella (2003), defende que a complexidade da cultura contemporânea é fruto da coexistência de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Essa complexidade se deve ao fato de que cada nova cultura que surgia provocava alterações nas funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes. Assim, na contemporaneidade, encontra-se uma sincronia entre formações culturais distintas, de modo que a cultura abarca todas as formas precedentes, de forma interconectada (Santaella, 2003).

De forma didática, Santaella (2003) sintetiza as transformações tecnológicas, a partir do advento do rádio e da televisão e apresenta cinco gerações tecnológicas de linguagem e de comunicação, a saber:

- a- Tecnologias do reprodutível: Produzidas com o auxílio de tecnologias eletromecânicas, introduziram o automatismo e a mecanização da vida. Jornais, foto e cinema configuram-se como as inovações que lançaram as bases para a cultura de massa.
- b- Tecnologias da difusão: O rádio e a televisão, ícones de inovação tecnológica em termos de difusão, permitiram a ascensão das culturas de massa.
- c- Tecnologias do disponível: o advento de inovações tecnológicas de pequeno porte (tv a cabo, vídeo cassete, máquinas de xerox, etc.) permitiu o surgimento de cultura de mídias. Tais tecnologias instauram processos de comunicação mais segmentados e voltados para público específico.
- d- Tecnologia do acesso: o computador e o advento da internet possibilitaram a criação do ciberespaço, do navegar em redes, da interatividade, do hipertexto. Tais tecnologias permitiram agregar, em uma mesma superfície, todos os tipos de textos, som, imagem, voz, mobilidade, etc. As tecnologias do acesso possibilitaram novas formas de armazenamento, de manipulação e de difusão da informação, configurando-se como tecnologias da inteligência.
- e- Tecnologias da conexão contínua: constituído por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos. Seu traço mais característico é a mobilidade, o que permite o acesso à informação e o envio de mensagens a qualquer momento – conexão contínua. As inovações tecnológicas que se destacam são os dispositivos móveis.

Assim, as diferentes tecnologias digitais, mais do que simples ferramentas, correspondem a tecnologias da inteligência. O filósofo Pierre Lévi (1998), em sua obra “A inteligência coletiva”, desenvolve a teoria dos quatro espaços antropológicos: a Terra, o Território, o Espaço das Mercadorias e o Espaço do Saber. Metáforas do desenvolvimento humano, esses espaços sintetizam as transformações pelas quais o homem passa ao longo de sua existência. Para o filósofo, o Espaço do Saber abarca as novas tecnologias de comunicação, a inteligência coletiva, o ciberespaço, o navegar em redes, as multimídias etc. Entretanto, esse Espaço do Saber é um espaço virtual, dissimulado, travestido. Nele, são construídos universos virtuais - os ciberespaços - em que se buscam formas inéditas de comunicação.

É neste Espaço do Saber que a sociedade atual se encontra. As informações, a informatização, a multimídia e as tecnologias intelectuais prosperam. As redes de informática modificam, não só a visão de mundo de seus usuários, como também as habilidades cognitivas. (Levy, 1998, p. 33).

Tais mudanças se manifestam não só nas relações sociais e nos modos de gerenciar as informações. Manifestam-se, sobremaneira, nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura.

Nesse sentido, entende-se que as diferentes tecnologias, mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos. Ou, conforme Postman:

As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem (Postman, 1994, p. 29).

Por fim, a disseminação das tecnologias nas diversas esferas da sociedade demanda habilidades para lidar com a chamada multissemiose, uma das características do hipertexto, ligada à multiplicidade de modos de significar próprio dos textos que circulam socialmente, a partir do advento das tecnologias (celulares, computadores, tv's digitais etc.). Sabe-se que o acesso ao conhecimento subordina-se ao domínio da linguagem, que, por sua vez, se insere num contexto diversificado e complexo. Essa complexidade se acentua nesse contexto de cultura digital e impõe exigências para a leitura e para a produção de textos. Assim, para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea.

Letramento digital e a escola

As tecnologias digitais presentes na sociedade, aliadas à globalização, trouxeram mudanças significativas, não só nas relações sociais, mas também nos modos de lidar com a informação. A integração de semioses, a difusão do hipertexto e a possibilidade de escritas colaborativas possibilitam que os gêneros textuais que circulam socialmente configurem-se como multissemióticos, ou seja, que explorem um conjunto de signos/linguagens (Rojo, 2009) e, conseqüentemente, colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura e à escrita, uma vez que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (Rojo, 2012, p.08). Mudam, ainda, os perfis e os papéis de leitores e de autores. Como bem assinala Chartier (1998), a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso. Escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir do advento das tecnologias que colocam, ainda, em xeque um modelo de autoria centrado em editores, uma vez que essas mídias digitais permitem que uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida.

A confluência dessas questões traz para o ensino/aprendizagem da leitura novos desafios, uma vez que já não basta explorar apenas a leitura do texto escrito. Na década de 80, diversos pesquisadores ligados ao estudo da leitura, cunharam o termo letramento para se referirem ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse uso competente relaciona-se à participação dos sujeitos nas práticas sociais que requerem leitura e escrita (Soares, 2004). Considerando-se o contexto atual, em que essas diversas tecnologias permitem novas formas de produção e de circulação de textos/ gêneros, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o

conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. Com o advento dessas tecnologias, os textos que circulam socialmente integram vários recursos semióticos como sons, imagens, palavras, links e permitem modos de ler diferenciados. Diversos autores (cf. Rojo, 2009; Xavier, 2004; 2005; 2009; Braga, 2007; Dionísio, 2008;) defendem que essa nova realidade linguístico textual – o hipertexto – amplia as possibilidades das práticas discursivas e apontam para o surgimento do letramento digital, parte integrante dos multiletramentos. Ser letrado digital pressupõe, segundo Xavier, mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador. É preciso, portanto, desenvolver competências para usar os equipamentos digitais com proficiência e, ao mesmo tempo, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem diferentes formas de atuação. Xavier (2009) argumenta que as tecnologias digitais possibilitam a articulação de diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) o que acarreta um considerável aumento na carga cognitiva a ser processada pelo leitor.

Outro aspecto a ser salientado é que o computador é mais uma ferramenta que permitirá que o aprendiz desenvolva competências e habilidades necessárias para lidar com a multiplicidade de informações que circulam, analisando-as de forma crítico-reflexiva. Assim, não se trata apenas de uma concepção de que seja necessário/importante o uso da tecnologia de *per si* em sala de aula. Antes, trata-se de um entendimento de que o professor ao selecionar determinado conteúdo/tema a ser trabalhado, tenha consciência dos limites e possibilidades das estratégias/ferramentas utilizadas. É preciso garantir ao aprendiz o domínio da língua oral e escrita, pois é por meio dela que o homem constrói visões de mundo, produz conhecimentos e participa efetivamente da sociedade em que está inserido. A língua, concebida como um “sistema de signos histórico e social” está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação” (Xavier, 2005, p. 03).

Braga (2007) argumenta que os diferentes recursos oferecidos pelas tecnologias digitais possibilitaram propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo. Seus estudos evidenciam ainda que a interatividade do material hipertextual favorece o estudo reflexivo, uma vez que permite ao aprendiz verificar, de modo mais ágil, a pertinência das hipóteses construídas durante o processo. Ainda, em relação à aprendizagem, Souza (2002) indica que o processamento de uma informação veiculada por diferentes recursos semióticos (texto verbal escrito, som, imagem estática e em movimento) pode ter um efeito facilitador.

Em contrapartida, na escola a preponderância da escrita é indiscutível. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação, uma vez que, conforme preceitua Kress (1996; 2001; 2010), não há textos monomodais, ou seja, todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, pois apresentam, pelo menos, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens. A escola, por sua vez, ainda mantém o conceito de letramento tradicional, o letramento da década de 80, quando a sociedade ainda não possuía tantos aparatos tecnológicos. Lemke (2010) argumenta que enquanto o aprendiz lida com diversos recursos

semióticos diferentes, a escola ensina usar apenas a escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que os aprendizes possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (Lemke, 2010)

Em suma, o letramento digital requer que os aprendizes desenvolvam a proficiência de explorar as diversas combinações semióticas e multimodais que as tecnologias digitais potencializam. Na próxima seção, serão apresentados os dados obtidos na pesquisa Letramento digital.

O letramento digital nas práticas escolares: diagnóstico e propostas de ensino

Nesta investigação, uma das questões que se buscou compreender diz respeito aos espaços em que os entrevistados utilizam as tecnologias digitais. Percebe-se que a utilização ocorre em sua maior porcentagem na residência do aluno. Isso indica que o acesso aos equipamentos já é possível e demonstra que tais artefatos já se popularizaram e estão mais acessíveis à parte da população. As atividades desenvolvidas são diversas, conforme ilustra a tabela 01, a seguir:

Atividades desenvolvidas com a mediação de tecnologias digitais	%
Uso processador de texto para fazer trabalhos. (Ex. Word).	72 %
Navego na internet procurando informações para fazer trabalhos.	89 %
Navego na internet procurando informações que não tem relação com a escola.	83 %
Utilizo CD ou DVD-ROM para aprender as matérias da escola.	1 %
Uso para jogar jogos que não tem relação com a escola. (Ex: Fifa, Winning Eleven, The Sims, etc.)	27 %
Uso o e-mail.	72 %
Converso em programas de troca de mensagem instantânea. (Ex: Messenger, Skype, redes sociais, etc.).	83 %
Faço apresentações de slides para trabalhos. (Ex: Power Point).	50 %
Faço download de jogos, músicas, filmes, etc.	89 %
Faço gravações de áudio e/ou vídeo.	44 %
Crio e escrevo websites ou blogs.	1 %
Outras atividades	1 %

Tabela 1. Uso do computador pelos alunos. Fonte: dados da pesquisa

Outro dado relevante e que vem corroborar a ideia de que os alunos são nativos digitais é o fato de que 84,6% dos entrevistados afirmam que aprenderam a usar o computador sozinhos. Além disso, 100% dos entrevistados possuem celular conectado à internet. Tais

dados evidenciam o que Santaella chama de leitor virtual: aquele que se encontra em estado de prontidão, que lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Não é mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas e páginas.

Entretanto, quando se discute sobre o uso de tecnologias na escola os dados permitem perceber um certo descompasso entre a escola e o contexto em que o aprendiz está inserido. Na escola, a preponderância, segundo os informantes, é do uso de *data show* nas aulas de língua portuguesa (52%) Enquanto tecnologia, o que o *data show* permite é a reprodução, em outro suporte, de textos que poderiam circular de forma impressa no espaço escolar. O vídeo também é uma tecnologia bastante utilizada (21%) e por fim aparecem a internet e o computador (16% e 11%, respectivamente). Percebe-se que o uso mais recorrente é o das tecnologias do disponível, relacionadas ao modelo de leitor contemplativo.

Indagados sobre as percepções em relação às tecnologias no ambiente escolar, os alunos trouxeram informações relevantes sobre o tema letramento digital, conforme evidencia a tabela 02, a seguir:

Percepções sobre o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar	%
Os professores deveriam usar mais o computador em suas aulas.	89 %
A internet me ajuda a obter mais informações sobre o que eu estudo.	94 %
É mais fácil aprender usando a internet do que usando livros.	72 %
Gosto de navegar pela internet.	94 %
Para usar bem a internet é preciso saber inglês.	0 %
Gosto mais de televisão do que de computador.	0 %
É preciso saber usar o computador.	67 %
Meus professores sabem mais de computador do que eu.	1 %
A escola tem softwares educativos que ajudam no aprendizado.	0 %
O computador me ajuda nas tarefas e trabalhos escolares.	89 %
Gostaria de poder me comunicar com os professores por e-mail ou mensagens, para tirar dúvidas, enviar trabalhos, etc.	83 %
Os computadores da escola são modernos.	17 %
A internet na escola é rápida.	0 %
Gostaria de nunca usar o computador para tarefas escolares	0 %
O computador deveria ser usado em todas as aulas.	83 %
Alguns assuntos são aprendidos mais facilmente na internet do que em sala de aula.	78 %
As informações da internet são confiáveis.	33 %
Sempre consigo usar o computador da escola quando preciso.	0 %
Gostaria que a escola ensinasse como usar o computador e a internet.	22 %
Gostaria que a tarefa de casa pudesse ser feita pela internet.	72 %
Eu entendo mais de internet e de computadores do que os meus pais.	78 %

Tabela 2. Percepções dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais na escola. Fonte: dados da pesquisa.

Foi levantada a hipótese de que talvez o professor não utilizasse as tecnologias digitais na escola, mas que solicitasse ou orientasse que os alunos a utilizassem para desenvolver atividades e pesquisas. Entretanto, os dados nos apontam que 79% dos alunos afirmam que o professor de Língua Portuguesa não solicita que os aprendizes usem, nas tarefas realizadas em casa, as tecnologias digitais. Por outro lado, os alunos afirmam que utilizam bastante o

computador e a internet para complementarem as informações que lhes interessam, sejam ligadas aos conteúdos escolares ou não.

É importante ressaltar que as escolas analisadas possuem laboratórios de informática em suas dependências. Entretanto, esses laboratórios parecem ser subutilizados.

Na percepção dos alunos entrevistados, o professor não utiliza o laboratório por que não há computadores suficientes. Apenas 12% considera que os professores não dominam a informática e 29% julga que o mau comportamento dos alunos em sala é que impede a utilização do laboratório. Mas, é importante ressaltar que os professores entrevistados afirmaram fazer uso de tecnologias digitais em seu cotidiano, seja enviando e-mails, seja consultando sites, seja para prepararem aula.

Após a coleta e a análise dos dados, foi implementado um conjunto de projetos didáticos com vistas a favorecer o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos, por meio de tecnologias digitais. A seguir, apresentam-se alguns desses projetos.

1- Atividades de leitura por meio da webquest: essa metodologia, que foi desenvolvida por Bernie Dodge em 1995, proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber. O recurso é acessado via internet e nele o professor tem a possibilidade de criar atividades orientadas para que os alunos as realizem. A webquest proporciona a interatividade, a aprendizagem colaborativa, além de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como na habilidade de tomada de decisão. Dessa forma, a utilização de sons, imagens, movimentos, cores como estímulos que auxiliam na compreensão de ideias no texto, devem ser combinados de forma que não dificulte ou distraia a atenção do leitor para informações não relevantes ao entendimento do texto. Além disso, devem ser criadas propostas de práticas pedagógicas e ambiente propício que desafiem, de fato, os estudantes a buscarem informações. As atividades desenvolvidas contemplaram a Literatura e os alunos eram orientados a pesquisar sobre o tema.

2- A produção de *fanfictions* como recurso metodológico: as *fanfictions*, ou *fanfics*, correspondem à produção de história, escrita por fãs, e tem origem em uma criação original, seja ela um livro, uma música, uma série de tv, um quadrinho, um filme ou qualquer outra mídia. Mesmo já existindo antes do advento da internet, foi por meio desta que o fenômeno *fanfiction* ganhou visibilidade. Atualmente existem sites que são criados exclusivamente para a criação e publicação de *fanfics*. Neste projeto, os alunos foram estimulados a ler e a produzir *fanfics*. Os textos produzidos demonstraram que os aprendizes exploram diversos recursos, como *links*, cores, imagens, músicas em um diálogo intertextual com diversos outros autores.

3- O uso de infográficos digitais: o objetivo do projeto foi apresentar para os alunos a infografia, o seu cenário de produção, a sua composição textual imagética e propor a criação de infográficos a fim de proporcionar a apropriação das características a respeito do gênero. Para o desenvolvimento das atividades foi utilizado o software *easelly*, que possui figuras em todas as ferramentas o que contribui para o entendimento e memorização das funções. Para acessar alguns recursos especiais é necessário comprar pacotes disponíveis no próprio site, entretanto, a seção gratuita oferece várias galerias que permitem a construção de infográficos sem perda de qualidade.

Além desses, outros projetos foram desenvolvidos e contribuíram significativamente para a promoção do letramento digital dos envolvidos.

Conclusão

O objetivo deste texto foi socializar alguns resultados alcançados, a partir da pesquisa “Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura em escolas públicas mineiras”. Muito se discute a questão da leitura no país. As tecnologias digitais podem ser consideradas como mais uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho docente. Não se trata do uso por si só, mas de um uso planejado, para que o aprendiz aprenda a selecionar os diversos conteúdos e informações que se encontram disponíveis no mundo virtual e dê a eles tratamento adequado. Enfim, entende-se que é preciso que o aluno aprenda a gerir o próprio conhecimento, aprendendo a aprender por meio das tecnologias.

Ressalte-se que as ações desenvolvidas tiveram a intenção de contribuir para a articulação efetiva com as escolas de educação básica e para a formação inicial ou continuada dos integrantes do projeto. A pesquisa permitiu constatar que o trabalho com a leitura e com a escrita em sala de aula, numa perspectiva dos multiletramentos e do letramento digital, comporta questões complexas – teóricas e metodológicas. Nessa direção, um trabalho sistematizado com reflexões epistemológicas/conceituais e com ações didático-pedagógicas poderá indicar estratégias para uma compreensão dos processos linguísticos e discursivos que integram as interações sociais em que os recursos digitais colaboram para a construção do sentido.

Referencia Bibliográfica

- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios.** – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CHARTIER, R. (1998). **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** SP: EDUNESP
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to communication.** London & New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London and New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.,** Campinas, v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 Dez. 2013.
- LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva.** São Paulo, Edições Loyola, 1998.
- POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia.** São Paulo: Nobel, 1994.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** 2.ed. – São Paulo: Global, 2004.
- SOUZA, Ricardo Augusto. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.111-118.
- XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.
- XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.
- XAVIER, Antônio Carlos Xavier. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Publicidade e práticas sociais de linguagem: análise dos mecanismos de persuasão

Paula Silva Abreu
paula.silvaabreu@hotmail.com
Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Brasil

Resumo

O socio-interacionismo é um embasamento teórico relevante nos trabalhos sobre a língua. Entender os processos das práticas sociais de linguagem, das atividades de linguagem e conseqüentemente compreender a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais é de suma importância para o uso efetivo e adequado da língua nas diferentes situações de comunicação. Este trabalho tem por objetivos discutir as estratégias persuasivas presentes no gênero anúncio publicitário, além de desenvolver uma discussão acerca da possibilidade e da importância de se inserir o gênero anúncio em sala de aula. As discussões foram pautadas nos conceitos de atividades e práticas sociais de linguagem, de gêneros textuais e de surgimento de novos gêneros. Foram utilizados autores como Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008), Citelli (2002), Cristovão e Nascimento (2008), entre outros para compor o quadro teórico. Além disso, foi realizada a análise de algumas peças publicitárias de marcas como a Chevrolet, a Seara, a SINAF e a Hortifruti que enriqueceram o quadro de discussões e por fim foi elaborado um exemplo de sequência didática como proposta para um possível trabalho com o gênero anúncio publicitário em sala de aula. Foi possível perceber que os gêneros textuais podem ser entendidos como materialização das atividades de linguagem e que esses gêneros estão em constantes mudanças a depender dos contextos de circulação e das formas de propagação (jornais, TV, outdoor, internet, revistas, livros, etc.) desses textos. Além disso, ficou clara a presença de estratégias de persuasão como as escalas argumentativas, o apelo à autoridade, o uso do humor, a intertextualidade, dentre outros recursos nos textos publicitários. Pode-se perceber a importância de mostrar aos alunos a existência de tais estratégias para que os aprendizes desenvolvam as habilidades de crítica e reflexão sobre os textos com os quais têm contato no dia a dia, além de que a aprendizagem de leitura de anúncios proporciona um domínio maior de interpretação de textos multimodais (que relacionam diversas semioses) tão propagados no contexto atual.

Palavras-chave: Língua; anúncios publicitários; práticas de linguagem.

Introdução

Em uma perspectiva interacionista, a linguagem humana é considerada como uma atividade mediadora de diversas práticas socioculturais. Nessa perspectiva, os textos que circulam socialmente configuram-se como produtos da interação social e, conforme preceitua Bronckart (2003), é por meio desses textos que se organizam as atividades humanas. Nessa dialética entre linguagem, cultura e atividade, observa-se que não há uma estabilidade constitutiva dos textos e que as mudanças sociais impactam no surgimento de novos ambientes de circulação desses textos, de novos gêneros textuais ou nas transformações de gêneros já existentes. Nessa dimensão, este trabalho tematiza sobre as práticas de linguagem

na interface com os gêneros textuais. De modo mais específico, contempla o gênero anúncio publicitário com o objetivo de discutir as estratégias linguístico-discursivas empregadas nesse gênero, com vistas a persuadir o interlocutor a aderir ao produto ou à ideia veiculada. Os anúncios publicitários conservam objetivos comerciais e servem para divulgar, expor e convencer o leitor a adquirir determinado produto ou serviço. Para que esses objetivos sejam alcançados, os publicitários exploram determinadas estratégias de argumentação e persuasão. Assim, esse gênero enfatiza as experiências e sensações que tal produto ou serviço pode proporcionar e recorre, principalmente, ao emocional do público-alvo. Muito além de provar que o produto oferecido é melhor, as estratégias persuasivas servem para descontrair, comover, impressionar, atrair e envolver o público. Na construção do referencial teórico foram utilizados os trabalhos de Campos-Toscano (2009), Sandmann (2000), Eliseo Verón (2012), Perelman (2005), dentre outros autores que tratam sobre o conceito de persuasão, sobre o gênero propaganda e sobre o modo como a linguagem publicitária se configura. Além da pesquisa bibliográfica, foram analisados alguns anúncios publicitários a fim de mapear os diferentes recursos que contribuem para a construção do efeito persuasivo. Verificou-se a presença da intertextualidade, o uso do humor, a exploração de verbos no injuntivo, a articulação entre as diferentes semioses e outros recursos linguísticos para incitar os consumidores a adquirirem o produto. Posteriormente, apresenta-se uma sugestão de sequência didática com vistas a proporcionar reflexões sobre a composição de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais e as práticas de linguagem

Em uma perspectiva sociointeracionista, há uma relação direta entre atividades de linguagem e práticas sociais, uma vez que a linguagem é compreendida como um produto humano e está associada às atividades sociais. Assim, as práticas sociais são mediadas pela linguagem. Schneuwly e Dolz (1999) explicam que esses usos estão ligados diretamente à identidade que os sujeitos da comunicação mantêm perante a sociedade, uma vez que:

A atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e atribuí, sobretudo, às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 6).

As práticas de linguagem oferecem um panorama do contexto social em que se fala e consequentemente do funcionamento da língua. Em uma interação, o falante de uma língua precisa adaptar seus dizeres, sejam eles orais ou escritos, às situações de comunicação, atentando-se ao contexto em que está produzindo o enunciado, aos objetivos e ao público que deseja alcançar com o texto. Tais questões interferem na organização dos textos que circulam socialmente. No texto publicitário, por exemplo, existe uma variedade linguística muito grande que pode ser empregada a partir dessa necessidade do autor de adaptar os dizeres do anúncio ao contexto de circulação e ao público que deseja atingir, o que justificaria a presença de um estilo de linguagem mais ou menos monitorado.

Complementando o exposto, Bronckart (2003) desenvolve a ideia de que existem três “mundos” que devem ser levados em consideração na hora de tratar sobre o contexto de uma

produção textual: o mundo físico, o mundo social e o mundo subjetivo. Esses mundos constituem-se como representações sociais e podem influenciar sobre a produção de um texto. O modo como essas representações interferem nos textos está relacionado às escolhas que o agente faz a partir das imagens que constrói. Essas escolhas, de acordo com Bronckart (2003), consistem em decidir entre “o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada, [...] os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que compõem o gênero”(BRONCKART, 2003, p-92). Ainda, nas palavras do autor,

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como contexto da produção textual (qual a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual. (BRONCKART, 2003, p. 92, 93).

Assim, os gêneros textuais são organizados para cumprir funções linguageiras relacionadas às práticas sociais e as escolhas empreendidas pelo produtor do texto estão imbricadas às representações que esse produtor possui sobre diversos aspectos. Schneuwly e Dolz (1999) postulam que existem três dimensões necessárias para definir os gêneros textuais como base das atividades de linguagem. A primeira dimensão diz respeito aos conhecimentos que são possíveis de serem adquiridos através de cada gênero. A segunda engloba os aspectos de forma e estrutura dos textos pertencentes a determinado gênero textual e, finalmente, a terceira dimensão que está relacionada aos tipos de discursos presentes no gênero, ao lugar de fala do autor do texto e às sequências textuais adotadas. Para os autores “o gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de *regularidades* no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade *de facto*, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.”(SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 7).

Como os gêneros textuais estão relacionados às esferas das atividades humanas e às interações sociais, eles se concretizam seguindo algumas regularidades. Nesse sentido, Marcuschi (2008) sustenta que,

Os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Nesse sentido, além da forma é preciso considerar também a função social desempenhada por um determinado gênero, o contexto de circulação, os recursos linguísticos empregados, os participantes envolvidos e as representações sociais que estão intrinsecamente

ligadas a esse gênero. Na próxima seção, será abordado sobre o discurso publicitário e algumas estratégias linguístico-discursivas presentes no gênero anúncio publicitário.

Persuasão e publicidade no gênero anúncio

O discurso publicitário se mantém através de diversas estratégias de convencimento do interlocutor. O publicitário precisa estar ciente das ferramentas que são necessárias para levar o leitor a adquirir um produto, contratar um serviço ou aderir a uma ideia ou marca. Campos-Toscano (2009) aprofunda a discussão sobre o convencimento nos anúncios publicitários. Segundo a autora,

Na concepção de propagar ideias e informações para a venda de determinado produto, há também a prerrogativa de criar necessidades no consumidor. Assim como existem as necessidades materiais, caracterizadas pela urgência em nos alimentar, proteger-nos ou vestir-nos, há também as sociais, ou seja, aquelas que envolvem o desejo de felicidade, de amor, de bem-estar, etc. Dessa maneira, consumir determinado produto não é só satisfazer as necessidades materiais, mas também satisfazer nossas vontades sociais, é ter a “certeza” de que estamos inseridos num grupo social, de que somos aceitos ou admirados por esse grupo. (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p. 50, 51.)

O anúncio publicitário atinge público-alvo distinto, desde crianças e adolescentes a idosos, pessoas com altos e baixos níveis de letramento, pessoas que exercem diferentes funções sociais, etc. Assim, a linguagem desse gênero textual é variada e adequa-se a diferentes contextos sócio-culturais para que o objetivo de convencer o interlocutor seja alcançado.

Como Sandmann (2000) explica, um anúncio publicitário precisa estar sustentado por bons argumentos para chamar a atenção do leitor. O autor aponta que,

Tendo em vista que o destinatário da mensagem da propaganda [...] vive num mundo saturado de estímulos, que o mesmo, nem que se disponha a isso, não consegue dar atenção e assimilar todas as mensagens que lhe chegam via rádio, televisão, jornal, revistas, *outdoors*, etc., a linguagem da propaganda enfrenta o maior dos desafios: prender, como primeira tarefa, a atenção do destinatário [...]. Prender a atenção do leitor ou ouvinte parece ser a porfia maior. (SANDMANN, 2000, p. 12.)

Para prender a atenção do leitor, o texto publicitário adota um conjunto de estratégias que buscam potencializar o impacto das campanhas, explorando não só cores, imagens, tipografias, mas também estímulos sensoriais, desejos, valores e ideologias, como mostra o seguinte anúncio:



Figura 1– Chevrolet

Disponível em: <http://www.propagandaemrevista.com.br>

Essa peça publicitária explora a imagem de um homem caminhando tranquilamente pelo campo e, logo abaixo, a imagem da caminhonete da Chevrolet S10 em meio a uma tempestade, em uma estrada com lama. O texto verbal do anúncio é: “Se o tempo agradar os mais otimistas. Ou se surpreender o maior dos pessimistas. Sempre vou estar com você. Chevrolet S10. Chevrolet. Conte comigo.” A peça pode ser entendida a partir da ideia de que o homem do campo constantemente espera pela chuva para garantir um bom desenvolvimento das suas plantações e mostra-se otimista com relação à tempestade que está representada. Por outro lado, a chuva pode também trazer transtornos em uma estrada de chão e dificultar o trajeto. Assim, uma pessoa em uma estrada de chão, sob um temporal pode não ser muito otimista. Mas, na peça publicitária, os anunciantes da Chevrolet garantem que não deixariam nenhuma dessas pessoas serem prejudicadas, a partir do enunciado “Sempre vou estar com você.” Percebe-se que este enunciado possui tipografia distinta dos enunciados anteriores, encontra-se centralizado e, linguisticamente, apresenta o uso de primeira pessoa e estabelece uma interlocução direta com o leitor/consumidor, por meio do pronome “você”. Tais marcas linguísticas são importantes, uma vez que conferem à caminhonete o *status* de companheira sempre presente, o que pode ser reforçado pela presença do modalizador “sempre”.

A estratégia utilizada para atrair o consumidor neste anúncio foi a de selecionar uma longa escala de público alvo, de modo que a caminhonete S10 atende desde as necessidades dos “mais otimistas” até as necessidades do “maior dos pessimistas”. Essa oposição entre pessimistas e otimistas é reforçada pelo jogo claro/escuro no plano de fundo da peça. Articuladas, linguagem verbal e linguagem não verbal constituem como um argumento persuasivo para atrair a atenção do leitor e que garante ainda que um número maior de leitores se identifique com o que está sendo dito.

É nessa necessidade de prender a atenção do público que estão inseridas as discussões sobre as estratégias de persuasão e argumentação. Persuadir é convencer o leitor sobre determinado texto, para que este tome parte do que está sendo dito como verdadeiro. Como descreve Citelli (2002),

Persuadir, antes de mais nada, é sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada idéia. É aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per + suadere = aconselhar. Essa exortação possui um conteúdo que deseja ser verdadeiro: alguém “aconselha” outra pessoa acerca da procedência daquilo que esta sendo enunciado. É possível que o persuasor não esteja trabalhando com uma verdade, mas tão-somente com algo que se aproxime de uma certa verossimilhança ou simplesmente a esteja manuseando. (CITELLI, 2002, p. 13.)

Citelli (2002) aponta alguns tipos de recursos textuais que exercem função persuasiva nos anúncios publicitários. O autor cita, por exemplo, o uso de verbos no imperativo que, segundo ele, torna inquestionável o que está sendo dito. Além disso, podem-se encontrar estereótipos e chavões, apelo à autoridade, repetições, escolha lexical específica, aliteração e assonância, etc.

Os anúncios abaixo são exemplos da presença de algumas dessas estratégias persuasivas:



Figura 2 – Seara
Disponível em: <http://geekpublicitario.com.br>

O anúncio da marca de produtos alimentícios Seara foi produzido como uma homenagem às mulheres, considerando-se que o dia 8 de março é o Dia Internacional da Mulher. Para compor a peça publicitária foi utilizada a imagem de Fátima Bernardes, ex-jornalista e apresentadora brasileira. Na peça, ela aparece sorridente e com um olhar direto para o espectador/leitor.

Geralmente, os anúncios da Seara têm um público alvo definido por mulheres. Fátima Bernardes, representando a marca, veicula a ideia de que as mulheres são ou podem ser bem sucedidas em vários campos, seja como mãe de família, seja como profissional. A estratégia de associar a marca Seara à jornalista funciona como um de apelo à autoridade. Em relação às cores, o vermelho, que representa a marca, está associado à paixão: paixão pelo lar, pela família, pela profissão, pelo alimento. Juntas, todas essas semioses estimulam sensações visuais agradáveis e funcionam, nesse caso, como uma forma de inspirar e atrair o público que aprecia Fátima Bernardes. Trata-se de uma estratégia para persuadir as mulheres em relação à marca Seara.

Na interação entre autor e leitor, diversas formas de persuasão são exploradas no anúncio publicitário, com vistas a atingir o leitor, tanto de modo racional como emocionalmente. Uma estratégia bastante recorrente é uso do humor, conforme evidencia o texto a seguir:



Figura 3 – SINAF
Disponível em: <http://leiapublicidade.com/blog/?p=140>

Este anúncio foi veiculado em *outdoor* e trata de tema delicado: morte e seguro de vida. A presença do humor chama a atenção e constitui-se como estratégia para explorar a temática. No texto da peça: “O melhor plano de saúde é viver. Mas vai que dá errado.”, a primeira oração explora os temas saúde e viver, avaliando-os como o melhor plano. Isso faz com que o leitor crie uma expectativa de que a continuação do texto tratará do tema “viver”. Entretanto, a morte vira tema da segunda oração e surpreende o público, por meio do enunciado “mas vai que dá errado.” O uso do conector “mas” coloca em oposição viver e morrer e, associado à expressão popular “vai que dá errado”, orienta o leitor à conclusão de que é preciso ser prevenido e fazer um convênio com o SINAF para garantir tranquilidade em situações inesperadas como doença ou morte. Na construção dessa peça, a cor amarela indicia que é preciso ter atenção e a logomarca “SINAF SEGUROS” é apresentada como a solução para aqueles que desejam se prevenir contra situações inesperadas como a morte.

Várias discussões mostram que o uso do humor como estratégia de persuasão nos anúncios é eficiente, como confirmam Inácio e Abi-Sáber (2008),

Na publicidade, por exemplo, pesquisas mostram que as marcas anunciadas com humor são mais lembradas. A maioria das pessoas prefere comercial bem-humorado. A propaganda que, inicialmente, era só informação sobre

produtos, deixou de apenas informar para persuadir. E, para isso, o humor é um excelente instrumento. (INÁCIO, ABI-SÁBER, 2008.).

Citelli (2002) explica que a persuasão se divide em alguns tipos de raciocínios: o *raciocínio apodítico* – aquele que possui um caráter de verdade inquestionável, o *raciocínio dialético* – aquele em que existem diferentes possíveis conclusões para o que diz o texto, mas que ainda assim leva o leitor a interpretar o anúncio da maneira que o locutor deseja, e o *raciocínio retórico* – aquele que é mais voltado para o emocional do público, busca persuadir através dos sentimentos do interlocutor.

No texto publicitário, essa persuasão vai além de apenas convencer; é preciso provar que o produto ou serviço oferecido é o único e o melhor. Para isso, o apelo ao emocional, aos sonhos e anseios, constitui-se como forma de atingir o leitor de maneira comovente, emocionante, descontraída e envolvente. Perelman (2005) afirma que,

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir. (PERELMAN, 2005, p. 30.)

De acordo com o autor, os textos persuasivos e argumentativos nunca o são espontaneamente, essas estratégias estão intimamente ligadas às intenções de quem diz e por isso se adaptam as diferentes situações de comunicação. Perelman (2005) defende que para persuadir é preciso que o locutor tenha como base para seus textos princípios que o público alvo considere corretos e verdadeiros.

Outra estratégia empregada no discurso publicitário é o diálogo com outros textos, por meio da intertextualidade. O anúncio, a seguir, ilustra como a intertextualidade proporciona uma aproximação entre o anunciante e o consumidor, já que as intenções do publicitário ao utilizar desse recurso devem estar intimamente ligadas ao tipo de público e ao contexto de circulação da peça.



Figura 4 – Hortifruti

Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/>

O anúncio apresentado faz parte de uma campanha da marca Hortifruti intitulada “Aqui a natureza é a estrela.” Nessa campanha, são utilizados nomes de filmes popularmente conhecidos para criar uma intertextualidade com o produto que está sendo vendido. O anúncio em questão mantém uma relação intertextual com o filme “Dois filhos de Francisco”, que conta a história dos cantores Zezé de Camargo e Luciano. Na peça acima, foi feito um jogo de

palavras e imagens que prendem a atenção do leitor de maneira bem humorada e com uma linguagem simples. Os dizeres da campanha são: “Eles saíram do campo para estourar na hortifruti. 2 milhos de Francisco. Aqui a natureza é a estrela. Hortifruti.” Aliados ao texto verbal, outros recursos compõem a peça: a figura do milho com instrumento musical, a logomarca da Hortifruti, o tamanho das letras e a combinação das cores.

Tida como uma eficaz forma de persuasão, a intertextualidade implícita acontece quando não há menção a fonte do texto original, por isso o leitor precisa buscar essa informação nos conhecimentos que possui para criar sentido para o anúncio.

Os anunciantes da Hortifruti optaram por utilizar o filme “Dois filhos de Francisco” como texto-fonte para a criação da relação intertextual. O filme é conhecido e admirado por muitos, logo, espera-se que o leitor do anúncio não apresente dificuldades para identificar a relação. Além disso, os fãs da dupla sertaneja Zezé de Camargo e Luciano e do filme “Dois filhos de Francisco” acabam por gerar uma identificação com a marca e escolher os produtos da Hortifruti.

A próxima seção buscará refletir sobre o ensino do gênero anúncio publicitário, considerando-se a relevância de um trabalho sistematizado com vistas a garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura relacionadas aos textos do domínio publicitário.

O ensino do texto publicitário por meio de sequências didáticas.

O ensino de língua portuguesa ainda é um desafio para os professores, visto que existem muitos livros didáticos que não exploram atividades de leitura e de produção textual pautadas nos gêneros textuais. Nesse contexto, o desenvolvimento de atividades baseadas no gênero anúncio publicitário pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades como: a de fazer a leitura de textos multimodais; a de compreender as possíveis adequações da língua a diferentes contextos e ambientes de circulação dos textos; a de ter domínio das características do gênero anúncio publicitário; a de desenvolver habilidades argumentativas e refletir sobre diferentes assuntos; entre outras habilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN são documentos que orientam professores de diferentes áreas do conhecimento e tem por objetivo “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Sobre o ensino baseado nos gêneros, o documento explicita que,

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. 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. 23, 24)

No ensino da língua, os gêneros textuais são instrumentos eficazes se trabalhados de maneira adequada. Schneuwly e Dolz (1999) tratam de maneira bem desenvolvida sobre a introdução dos gêneros no contexto escolar. De acordo com os autores,

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 7).

Assim, ao levar o gênero anúncio publicitário para a sala de aula, o professor pode explorar diversas formas de ensino a partir das mudanças que os gêneros apresentam, já que não é difícil notar a evolução dos anúncios à medida que foram surgindo novos meios de circulação como a internet e a televisão. Tais tecnologias propiciaram a criação de peças publicitárias áudio visuais que articulam diversas modalidades e semioses em sua constituição. Todas essas mudanças e novas formas de produção do gênero evidenciam a necessidade de que o leitor aprenda a fazer leituras e perceber as estratégias linguístico-discursivas empregadas com vistas à persuasão. No enfoque do ensino das características linguísticas através dos gêneros textuais, Cristóvão e Nascimento (2008) argumentam que,

Os gêneros constituem-se como *modelos*, ou seja, simultaneamente, representam um tipo de referência e de restrição. Apesar de os gêneros não poderem ser identificados e classificados quanto às suas características linguísticas, devemos contar com a adequação e com o domínio das estruturas morfossintáticas. (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2008, p. 37).

Na perspectiva do ensino pautado nos gêneros textuais, pode-se entender que se um sujeito domina os gêneros mais presentes no dia a dia, poderá então perceber que determinadas características de um gênero textual são comuns a outros. Justifica-se, então, a necessidade de se ler adequadamente os anúncios publicitários que estão tão presentes no cotidiano.

A partir desses pressupostos, torna-se necessário eleger o melhor método de organização das aulas de Língua Portuguesa. Um processo interessante é o planejamento baseado nas Sequências Didáticas³³. Assim, apresenta-se uma sugestão para a construção de uma SD cujos objetivos são: (i) mostrar aos alunos as principais características dos anúncios publicitários e (ii) desenvolver algumas habilidades de leitura, escrita e de capacidade argumentativa. Embora as sequências didáticas tenham sido propostas para desenvolver habilidades relacionadas à produção textual, entende-se que a organização em módulos possibilita uma sistematização do aprendizado e do desenvolvimento de habilidades

³³ Sequência didática é uma expressão utilizada para definir um procedimento de etapas ligadas e planejadas antecipadamente para atingir determinado objetivo educacional.

relacionadas às atividades de leitura e compreensão dos gêneros textuais, fundamentais para que os aprendizes possam conhecer os gêneros e, posteriormente, produzi-los.

As sequências didáticas devem ser inseridas em projetos de classe. Segue-se uma proposta:

O professor pode propor um projeto de classe relacionado ao uso social do gênero anúncio publicitário. Sugere-se uma campanha solidária para colaborar com instituições como asilo ou creche. O professor pode programar uma data para montar na escola um bazar (aberto para toda a sociedade) com objetos que os próprios alunos tragam de casa – peças de roupa e calçados, brinquedos, livros, enfeites decorativos. Os estudantes devem produzir um anúncio publicitário – levando em consideração todas as questões sobre o gênero que foram aprendidas – que convença o leitor a comprar os objetos do bazar. O dinheiro arrecadado poderá ser doado a alguma instituição de caridade da cidade.

O primeiro momento da SD é o de apresentação da situação, que corresponde à descrição, de maneira detalhada, da tarefa a ser executada. O professor apresentará o projeto, o gênero a ser produzido, o tema e as condições de produção. Nessa proposta, a SD a ser aplicada é destinada a alunos de 8º ou 9º ano do ensino fundamental II (estudantes com faixa etária de 13 a 15 anos aproximadamente).

O passo seguinte à apresentação da situação é o de produção inicial. O professor deve instigar os alunos a produzirem um anúncio publicitário.

- ✓ Pedir para que os alunos produzam anúncios publicitários levando em consideração o público que se deseja alcançar e o veículo de circulação do texto – pedir para que criem um anúncio de um perfume para jovens garotas;
- ✓ O professor pode utilizar os textos produzidos para fazer um diagnóstico da bagagem de conhecimento dos estudantes sobre o gênero, e então, iniciar o trabalho com os módulos.

Módulo 01: Conhecendo o gênero anúncio publicitário

- ✓ Levar jornais, revistas, panfletos, imagens de *outdoor* para apresentar aos discentes e pedir que deem opiniões sobre os textos publicitários que eles acharem interessantes.
- ✓ Apresentar de maneira mais detalhada as principais características do gênero “anúncio publicitário” e aplicar uma atividade de leitura e interpretação que englobe: objetivo do anúncio, público alvo, meio de circulação, tipo de produto ou serviço oferecido.

Módulo 02: Multimodalidade: a integração entre as várias linguagens

- ✓ Primeiramente, o professor pode pedir para que os alunos levem para a sala de aula anúncios que chamem a atenção através de imagens. Esses anúncios podem ser retirados de revistas, jornais, internet ou qualquer outro meio a que os estudantes tenham acesso. Em um segundo momento, pode separar a turma em grupos e pedir que observem os anúncios e vejam o que os textos não verbais têm em comum (figura de autoridade, cor, imagens que emocionam de alguma maneira, desenhos de personagens conhecidos, etc.). Pode, ainda, pedir

que os alunos interpretem e descrevam uma folha, em grupo, a relação de texto verbal e não verbal de cada um dos anúncios.

Módulo 03: Estratégias de persuasão

- ✓ O professor pode apresentar para os alunos, em slides ou meio de exposição, anúncios que tenham como público os jovens. Esses textos devem compor-se de diferentes estratégias persuasivas como humor, uso de frases popularmente conhecidas, intertextualidade, a presença de pessoas famosas. Em seguida, fazer a leitura oral e discussão dos textos, e então, levantar dados dentro de sala de aula sobre: quais anúncios os alunos acham mais interessante e por quê? Quantos alunos preferem os anúncios que são engraçados ou quantos preferem os textos que apresentam imagens de pessoas famosas, relação com outros textos, ditos populares? (Outras questões podem ser levantadas). Finalmente, o professor pode reunir os dados coletados e coletivamente produzir um gráfico apontando as estratégias que mais chamam a atenção do público. Esse gráfico pode ser impresso e exposto para o restante da escola como uma pesquisa coletiva.

Outros módulos poderão ser propostos, a partir do diagnóstico realizado pelo professor. A última etapa do processo é a da produção final, em que os alunos produzirão os anúncios publicitários para divulgar os objetos do bazar. Nesta etapa é importante retomar com os alunos que o produto resultado da Sequência Didática cumpre alguma função social, ou seja, está inserido no dia a dia deles de alguma maneira. Para finalizar o projeto, o professor pode propor uma visita à instituição para que os alunos façam a doação dos valores arrecadados com as vendas.

Conclusão

A partir das pesquisas realizadas foi possível identificar as relações entre as práticas sociais de linguagem e os gêneros textuais, em específico o gênero anúncio publicitário. As estratégias linguístico-discursivas presentes nos textos publicitários são fundamentais para que os objetivos do gênero – de convencimento do leitor – sejam alcançados. Portanto, um trabalho sistematizado em sala de aula pode proporcionar um melhor entendimento e domínio deste e de diversos outros gêneros textuais, bem como das habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. Inserir esses estudos em sala de aula pode facilitar não só a aprendizagem de uma língua, mas também o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica e de argumentação dos alunos.

Além disso, o desenvolvimento das novas tecnologias tem influenciado o surgimento de novos gêneros multimodais que precisam ser explorados em sala de aula para que os estudantes sejam capazes de fazer leituras e construir sentidos para os textos relacionando todas as semioses presentes no mesmo.

Por fim, conclui-se que o trabalho com as sequências didáticas, como estratégia metodológica, pode contribuir para o ensino de língua portuguesa de maneira efetiva, uma vez que a SD permite sistematizar diversos níveis de conhecimento sobre determinado gênero textual.

Referencia Bibliográfica

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**, v. 4, p. 261-306, 1992.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismosócio-discursivo. 2003.
- CAMPOS-TOSCANO, Analúcia Furquim. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola**. 2009.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, v. 200, 2008.
- INÁCIO, Rosane Kellen Rocha; ABI-SÁBER, Ângela. **O humor na propaganda como ferramenta de persuasão**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-humor-na-propaganda-como-ferramenta-de-persuasao/6893/>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.
- PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. ChaimPerelman, LucieOlbrechts-Tyteca; tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino**, 1999.

Formação de palavras neológicas em músicas de Gilberto Gil e Caetano Veloso

Thalita Camargo Angelucci
thacamarg@gmail.com
Universidade Nacional de Rosario
Rosario - Argentina

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma experiência de pesquisa realizada no âmbito da disciplina Língua e Gramática Portuguesa III, da Licenciatura em Português (Escuela de Lenguas/Universidad Nacional de Rosario-UNR). A língua em uso promove transformações; os falantes criam novas palavras visando suprir novas necessidades de comunicação. Isto se reflete tanto na linguagem cotidiana, quanto na linguagem que circula em meios de comunicação massivos, como livros, jornais, revistas, programas televisivos e músicas. Nesse contexto, buscamos, por um lado, descrever os processos de formação de palavras e, por outro, verificar a conformação de alguns neologismos. Desse modo, nosso objetivo foi analisar a formação de palavras neológicas em músicas de compositores vinculados ao Movimento Tropicalista. Para tanto, selecionamos três peças musicais, a saber: Geleia Geral, de Gilberto Gil (1968); Língua, de Caetano Veloso (1984) e Um Abraço, também de Veloso (2012). Como referencial teórico da parte descritiva do trabalho, baseamo-nos em Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2008). Para a metodologia, análise e resultados, pautamo-nos em Alves (2011; 2007; 2006; 1996), estudiosa da Neologia na língua portuguesa. Assim, primeiro abordamos as letras das músicas, selecionando palavras que poderiam ser neológicas. Posteriormente, fizemos um trabalho de busca dessas palavras no dicionário Aurélio da língua portuguesa. Como resultados, encontramos 11 neologismos cujos processos de formação de palavras mais utilizados foram: composição por justaposição e derivação sufixal. Com esta experiência de pesquisa, pudemos observar que o aparecimento de neologismos parece não fugir às regras de uma língua. Conforme Alves (2011), a pesquisa sobre Neologia, tanto a relacionada à linguagem cotidiana, quanto aquela voltada às linguagens especializadas, é de grande importância para conhecer o desenvolvimento de uma língua. Consideramos que seria interessante aprofundar investigações desse teor, com o intuito de registrar estatisticamente a frequência com que aparecem determinados processos de formação de palavras em detrimento de outros, buscando tipificar alguma tendência dentro da aparente desordem que rege a criação de novas palavras.

Palavras-chave: neologia, formação de palavras, criação lexical, língua portuguesa.

Introdução

Habrás notado que se dice “cocorico” en francés y “koukourikou” en griego. Habrá que pensar que el canto de los gallos varía imperceptiblemente de un país al otro. Pero no importa. En sango³⁴, esta onomatopeya [kekereke] ha servido a la formación de una palabra que significa “mañana”.

Vassilis Alexakis, 2006, p. 33.

³⁴ Junto ao Francês, o Sango é língua oficial na República Centro-Africana.

A língua em uso promove transformações. Como falantes de uma língua primeira e estudiosos do campo linguístico, sabemos que a língua não é apenas um sistema de signos que se relacionam linearmente e em oposição. Este objeto complexo que nos constitui como sujeitos e que nos apropria, também é por nós apropriado. O provérbio de Descartes bem poderia ser: “Língu, logo existo”. Esta combinação entre sistema, norma e fala, da qual lançamos mão para nos expressarmos e apreendermos o mundo, é definitivamente viva. A ideia que transmite Alexakis (2006) é a de que, para ampliar o pensar, é condição *sine qua non* ampliar o dizer. Assim sendo, é mister perceber que a quantidade de palavras de uma mesma língua parece nunca ser suficiente: os falantes criam novas palavras visando suprir novas necessidades de comunicação. Dentre as várias transformações que atravessam uma língua, no presente trabalho nos deteremos particularmente no que concerne aos neologismos.

Etimologicamente, a palavra neologismo está formada pelo prefixo neo-, do grego “néos” (novo), pelo radical também de origem grega “lógos” (palavra ou estudo) e pelo sufixo -ismo, amplamente utilizado na língua portuguesa para designar, dentre outras coisas, fenômenos linguísticos. Assim sendo, o termo Neologia é compreendido como o estudo das palavras novas. Quais palavras são consideradas novas? Uma palavra nova é totalmente alheia ao idioma no qual se inscreve? Qualquer pessoa pode inventar uma palavra? Estas são algumas questões que pretendemos problematizar no presente trabalho. Para tanto, nosso objetivo foi analisar os processos de formação de palavras em neologismos encontrados em músicas de cantautores³⁵ vinculados ao Movimento Tropicalista.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentamos nosso referencial teórico e, em seguida, a metodologia empregada; então, a modo de recapitulação, descrevemos os principais processos de formação de palavras reconhecidos no português contemporâneo; finalmente, apresentamos a análise do corpus e nossas conclusões.

Trabalhos relacionados com a temática neológica são importantes, já que a dilatação do léxico das línguas é constante, intermitente e viva: “terreno fértil” (Faraco & Moura, 2003, p. 180) para os estudos linguísticos. Segundo Alves (2011), que participa do Projeto Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo desde a sua fundação no final da década de 1980, “a pesquisa sobre Neologia, tanto a referente à linguagem cotidiana, como a que concerne às linguagens especializadas, é de grande importância para o conhecimento do desenvolvimento de uma língua.” (p. 432).

Neologismo e Criação Lexical

O acervo lexical das línguas vivas está em constante transformação. Por um lado, estão os arcaísmos, que representam palavras ou expressões que saem de uso em determinada comunidade linguística ou momento histórico e, por outro, os neologismos propriamente ditos. Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo Neologismo se refere a uma palavra nova ou aceção nova de uma palavra já existente na língua. Bechara (2015) aponta que o aparecimento destas criações pode-se dar por diversos caminhos: a) a partir de

³⁵ Termo formado pela aglutinação dos substantivos cantor e autor e divulgado no Brasil por meio do tropicalista Tom Zé, nos anos de 1960, para referir-se ao cantor que coincide com o autor das músicas. Atualmente, já figura nos dicionários de língua portuguesa.

processos autóctones, ou seja, de elementos já existentes no idioma (palavras e afixos) por meio dos procedimentos de *composição* e *derivação* (prefixal e sufixal); b) por meio de palavras e elementos gramaticais tomados (*empréstimos*) ou traduzidos (*calcos linguísticos*) de línguas estrangeiras (inclusive grego e latim) ou de outra comunidade linguística dentro da mesma língua histórica (regionalismos, nomenclaturas técnicas e gírias) incorporados ao léxico da língua comum; c) a partir de produtos que recebem os nomes de seus inventores ou de marcas comerciais cujos nomes provêm de empresários (Gillette > gilete, p. ex.) e d) a partir do som natural produzido pelo objeto ou ser, ou seja, pelas onomatopeias (pipilar, p. ex.). Conforme Alves (2007), a qualquer membro de uma comunidade linguística é facultado o direito à criação lexical, já que a língua é patrimônio de dada comunidade linguística. Apesar dessa amplitude, nem todos os neologismos serão conhecidos por toda a sociedade, em cujo caso os meios de comunicação em massa e as obras literárias cumprem um papel diferencial. Além destes veículos de comunicação, deve-se reservar um lugar especial à música, sobretudo às músicas populares, pelas quais eventuais neologismos podem atingir massivamente a população. É mister pontuar que, no Brasil, os trabalhos acadêmicos no âmbito da Lexicografia vêm analisando a evolução lexical de nosso sistema linguístico a partir de *corpora* jornalísticos e literários, talvez pela abundância de material.

No presente trabalho, a escolha do gênero musical como subsídio para a busca de neologismos foi suficiente para atender aos nossos objetivos, acercando-nos ao campo da Neologia. Tal campo é amplo e vem crescendo nos últimos anos devido aos avanços das migrações, influências entre culturas, rapidez nas comunicações e outras influências culturais que facilitam os intercâmbios e interferências linguísticas. Temos, portanto, um campo que vai desde estudos relacionados especificamente à Terminologia e neologismos de linguagens específicas, sobretudo no campo tecnológico, até estudos centrados em itens lexicais novos estudados diacronicamente, como no caso de Pinheiro (2014), que analisa a palavra “pente” como inovação lexical nas músicas do gênero funk, visto que adquiriu sentidos diferentes dos dicionarizados, caracterizando, então, um neologismo do tipo semântico que já está disseminado entre os usuários deste estilo musical.

Somando-se ao que expusemos até o momento, gostaríamos de agregar duas informações relevantes. Em um extremo, estão os neologismos que aparecem uma única vez em determinada língua, época ou autor, aos quais se dá o nome de *hápx* (Alves, 2011, p. 435). Geralmente, são empregados em textos muito específicos e, também, em textos literários. Resgatamos, como exemplo, a palavra “chuvinhento” do poema *Caso Pluvioso* de Carlos Drummond de Andrade (1952). No outro extremo, estão os neologismos que se “desneologizam” devido ao fato de serem incorporados ao léxico de um idioma, por serem amplamente conhecidos e utilizados pelos falantes. A esse respeito, um caso interessante remete à palavra “apagão”: trata-se de um caso de derivação sufixal, já que proveio da palavra “apago” que, por sua vez, constituiu-se por derivação regressiva do verbo “apagar”, e denota não só um apago geral, mas um apago também de ordem econômica, política e social, acepção esta já dicionarizada.

Metodologia

O Movimento Tropicalista, mais conhecido como Tropicália, é especialmente frutífero para estudos no campo artístico-cultural, pelo fato de haver afrontado alguns tradicionalismos

contextualizados na década de 1960. Nesta perspectiva, contribuiu com o desenvolvimento do campo linguístico, alavancando o enriquecimento do léxico português tanto na literatura quanto na música, razão pela qual o escolhemos como pano de fundo do nosso trabalho.

No tocante à música, o referido movimento de inovação teve como principais partícipes Gilberto Gil e Caetano Veloso, que da década de 1960 à atualidade, continuam marcando tendências e explorando criativamente a língua portuguesa. Destarte, escolhemos três peças musicais para compor nosso *corpus*, que são icônicas das décadas de 1970, 1980 e 2010, respectivamente: Geleia Geral, de Gilberto Gil, que é a Faixa nº 1 do Disco considerado como o inaugurador do Tropicalismo *Tropicalia ou Panis et Circencis* (1968); Língua, de Caetano Veloso, Faixa 11 do Disco *Velô* (1984) e Um Abraço, também de Veloso, Faixa 2 do Disco homônimo (2012).

Como princípio metodológico neste tipo de pesquisas, são consideradas neológicas as unidades lexicais que não estão incluídas em um *corpus* de exclusão. Este, por sua vez, remete a um conjunto de dicionários de língua que funcionarão como um filtro para considerar o estatuto neológico ou não-neológico da palavra. (cf. Alves, 2006, p. 132). Assim sendo, a qualidade e quantidade de dicionários consultados interfere nos resultados obtidos. Além disso, os mesmos vão variar com o passo do tempo, já que novas palavras são incorporadas aos dicionários e o que era neologismo em um dado momento pode deixar de sê-lo em momento posterior. No presente trabalho, escolhemos como *corpus* de exclusão o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), pelo reconhecimento do Dicionário Aurélio na sociedade brasileira.

Selecionamos as palavras que aparentavam ser neológicas e buscamos-las no dicionário. Descartamos as palavras já dicionarizadas. Consideramos as genuinamente neológicas compondo um *corpus* de 11 itens lexicais novos. Então, analisamos-os morfologicamente a partir da fundamentação teórica sobre formação de palavras das gramáticas de Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2008).

Processos de Formação de Palavras

Conforme mencionado, são dois os processos mais utilizados para formar palavras em português, a saber: derivação e composição. Somando-se a estes, há outros processos que interpelam o estudo de novas palavras, são eles: hibridismo, onomatopeia, siglas e abreviação. A seguir, delineá-los-emos.

Derivação

Compreende os processos em que se agregam afixos³⁶ a uma palavra primitiva, os quais podem aparecer em posição anterior ao radical – prefixos, ou posterior – sufixos. Os afixos aparecem com várias aplicações e múltiplas acepções, com valores impregnados tanto de semântica quanto de discurso; assim, empregá-los com precisão indica um profundo conhecimento de um idioma. A partir dos diferentes tipos de afixos surge a divisão em Derivação Prefixal e Sufixal (Bechara, 2009, p. 438). Além destes, podemos reconhecer, pelo

³⁶ Conforme Cunha e Cintra (2008), os Afixos são Morfemas Derivacionais que modificam, geralmente de modo preciso, o sentido do radical a que se agregam.

menos, outros três processos de derivação: Parassintética, Regressiva e Imprópria (Cunha e Cintra, 2008).

Derivação Prefixal

Há prefixos que são meras partículas sem existência própria (p. ex. des- em “desarrumar”). Entretanto, há outros que também podem funcionar de maneira independente; é o caso de entre- em “entreabrir” ou contra- em “contradizer”. Quando observamos, na formação das palavras, a ocorrência deste segundo tipo de prefixo, compartilhamos a proposição de Cunha e Cintra (2008, p. 98) de que seria mais coerente pensar em um processo de Composição do que de Derivação. A mesma problemática aparece em relação às formas numerais, que são vistas por alguns autores como casos de Derivação Prefixal e por outros como Composição. É o caso de palavras como: bisneto, centímetro, unicórnio.

Os prefixos são, basicamente, de origem latina ou grega e podem sofrer algumas alterações, tanto por questões fonéticas quanto gráficas. Assim, o prefixo grego an- que indica privação pode assumir outra forma antes de consoantes: “an-ônimo” versus “a-patia”. O mesmo acontece com o correspondente latino in-, podendo aparecer ora assim: in-feliz, in-ativo, ora sem a letra “n”: i-legal, i-moral. Há uma extensa lista de prefixos com seus significados e sentidos que pode ser consultada nas gramáticas citadas.

Derivação Sufixal

Os sufixos são morfemas que se adjuntam ao final do radical das palavras. Conforme Cunha e Cintra (2008), podem ser classificados em:

- a) Sufixo Nominal: unido ao radical para originar substantivo ou adjetivo (cabec-eira, cabec-inha, cabeç-udo). São os casos dos sufixos aumentativos e diminutivos, cujos valores são mais afetivos do que lógicos. Ademais, podem ser nominais os sufixos que formam: substantivos de outros substantivos (dente/dentada); substantivos de adjetivos (alegre/alegria); substantivos de verbos (lembrar/lembrança); entre outros.
- b)
- c) Sufixo Verbal: ligado ao radical, origina um verbo (suav-izar). Os verbos novos da língua, geralmente, formam-se pelo acréscimo da terminação “ar”, constituída pela vogal temática -a- e pelo sufixo de infinitivo “r” (esqui-ar). Algumas vezes, a vogal temática liga-se não ao radical, mas a uma forma dele derivada, como em “lamb-isc-ar”. Por razões didáticas, os autores consideram o conjunto sufixo + vogal temática + sufixo do infinitivo como um todo, portanto, classificam-no como verdadeiros sufixos verbais. Exemplos: -ejar, -itar, -izar.
- d)
- e) Sufixo Adverbial: trata-se de um único sufixo, o “-mente” acrescentado à forma feminina de um adjetivo (amorosa-mente, curiosa-mente).

Derivação Parassintética

Este tipo de derivação se dá quando ocorre a agregação simultânea de prefixo e sufixo a um dado radical, sendo que a palavra formada não existe sem um dos seus afixos. Podemos exemplificar com a palavra “apodrecer”, ou seja, a- (prefixo) + -podr- (radical) + -ecer

(sufixo), sendo que não existe nem *apodre, nem *podrecer. Caso distinto ocorre com a palavra “deslealmente”; esta sim pode ser desdobrada em outras duas palavras com sentido: “desleal” e “lealmente”. Neste último caso, não se trataria de um processo parassintético, mas de uma Derivação Prefixal e Sufixal.

Derivação Regressiva

Nos processos vistos até agora, podemos notar que as palavras formadas são maiores que as originais, nas quais foram agregados outros elementos. No caso da Derivação Regressiva, como o próprio nome diz, a palavra derivante é reduzida. Acontece mormente na criação de substantivos deverbiais, formados pela junção de uma vogal ao radical do verbo. Exemplos: abalar → abalo, trocar → troco ou troca, resgatar → resgate. Certamente, pode haver confusões na determinação de “quem nasceu primeiro”: o verbo ou o substantivo. Na gramática de Cunha e Cintra (2008, p. 118), propõe-se um critério para fazer a referida distinção: se o substantivo denota ação, como nos exemplos acima apresentados, diríamos que este provém do verbo; no entanto, se o substantivo denota objeto, será forma primitiva da qual pode haver derivado um verbo, como em martelo → martelar, âncora → ancorar, azeite → azeitar.

Derivação Imprópria³⁷

A princípio, aclaramos que este não seria um caso propriamente dito de Derivação, pois pertence à área da semântica, e não da morfologia, como vimos tratando. Independentemente, valoramos resgatar esta possibilidade que é apresentada na gramática de Cunha e Cintra, pois nos pode ser útil ao momento de observar os neologismos. Neste caso de enriquecimento vocabular, não há modificação na forma, mas na classe gramatical da palavra. O caso mais comum é construído antepondo-se um artigo a qualquer palavra da língua para torná-la substantivo. Através deste tipo de derivação, se explica a passagem de substantivos comuns a próprios (Coelho, Pereira); de adjetivos a substantivos (circular); de substantivos a adjetivos (burro), de verbos a substantivos (jantar, prazer) etc.

Composição

Bechara (2015) entende composição como a junção de dois elementos identificáveis pelo falante que formam uma unidade nova, única e autônoma de significado. Cunha e Cintra (2008) reuniram características dos processos de composição levando em conta a forma, o sentido e a classe gramatical. Assim, temos:

a) Em relação à forma:

- Composição por Justaposição: quando cada elemento conserva sua integridade. Exemplos: beija-flor, madrepérola, pai de família³⁸. Como se pode observar, podem aparecer hifenizados, juntos ou separados por preposição.

³⁷ Tratada por Bechara (2015, p. 390) como Conversão, que consiste no emprego de uma palavra fora de sua classe normal. O autor abandona a ideia de Derivação Imprópria porque não há mudanças na estrutura do significante de base da palavra formada.

³⁸ Com relação a palavras como esta, ou seja, compostas por *mais de dois elementos*, Bechara (2015, p. 370) não coincide com Cunha e Cintra (2008) e, apoiando-se em Benveniste, propõe uma denominação à parte: Lexia Complexa ou Sinapsia. Outros exemplos: “negócio da China”, “pé de chinelo”.

- Composição por Aglutinação: os elementos originais se subordinam a um único acento tônico, sofrendo perdas em sua integridade. Exemplos: aguardente (água + ardente), planalto (plano + alto), destarte (desta + arte).

b) Em relação ao sentido, distingue-se, numa palavra composta, o elemento determinado (elemento geral) do determinante (noção particular). No caso de “peixe-espada” o primeiro elemento é o determinado e o segundo, o determinante. A ordem desses elementos pode variar.

c) Em relação à classe gramatical, os autores catalogaram os seguintes casos, embora advertam que há uma infinidade de combinações possíveis:

- Substantivo + Substantivo: porco-espinho.
- Substantivo + Preposição + Substantivo: cor-de-rosa.
- Substantivo + Adjetivo, e vice-versa: amor-perfeito, belas-artes.
- Adjetivo + Adjetivo: verde-escuro, tragicômico.
- Numeral + Substantivo: trigêmeos.
- Verbo + Substantivo: guarda-roupa.
- Verbo + Verbo: corre-corre.
- Advérbio + Adjetivo: bem-humorado.
- Advérbio (ou adjetivo em função adverbial) + Verbo: maldizer.

Ainda dentro da composição, devemos destacar os casos de Compostos Eruditos, referentes à nomenclatura científica, técnica e literária fundamentalmente constituídos por meio da composição greco-latina. Exemplos de palavras compostas por radicais latinos como primeiro elemento: ambidestro, bisavô, ferrovia, piscicultor; como segundo elemento: inseticida, carnívoro, uniforme. No tocante aos radicais gregos, devemos dizer que são mais numerosos, sendo “fonte de quase todos os neologismos filosóficos, literários, técnicos e científicos.” (Cunha e Cintra, 2008, p. 123). Alguns exemplos: decaedro, etnografia, mesóclise, antropófago, cronologia, ortografia, psicologia, xilogravura, pediatria.

Cabe destacar que há, ainda, um processo que se pode denominar como Recomposição. Trata-se do caso em que são utilizados pseudoprefixos: um radical grego ou latino que serviu para formar uma determinada palavra, passa a ser usado para formar outras relacionadas ao sentido total da palavra original, e não mais ao sentido primeiro do radical em questão. É o caso da palavra autopeça: o radical auto vem do grego “autós” que significa “próprio, de si mesmo”. A partir deste radical se formou a palavra automóvel, que conserva o sentido de um veículo dirigido “por si mesmo”. No entanto, a forma se vulgarizou e formou palavras como autopeça, autoestrada e autódromo. Em suma, estes radicais que assumem o sentido global de vocábulos dos que antes eram componentes se denominam “pseudoprefixos”.

Outros processos de Formação de Palavras

Hibridismo

São híbridas as palavras formadas por elementos de diferentes línguas, geralmente com um radical grego e outro latino, como “decímetro” e “sociologia”, mas também francês e grego, como “burocracia”, entre outros.

Onomatopeia

Onomatopeias são palavras imitativas, ou seja, buscam traduzir sons ou ruídos. “Rataplã”, por exemplo, está definida no Dicionário Online do Português como onomatopeia do rufar do tambor. O som do galo também aparece como uma onomatopeia muito similar em diferentes línguas, reafirmando seu caráter de reprodução de sons ou ruídos; ora, o galo canta igual aqui e na China. Como se pode observar na epígrafe do trabalho, pode chegar a representar, inclusive, a palavra manhã.

Abreviação Vocabular

A abreviação vocabular é uma tendência, caracterizada pela aceleração dos tempos pós-modernos, que nos obriga a uma elocução mais rápida. Assim, frases e palavras vêm sendo cada vez mais reduzidas, sendo a compreensão o limite. Isto aparece em casos como foto, em vez de fotografia; moto, em vez de motocicleta; quilo, em vez de quilograma etc., nos quais a forma abreviada passa a constituir uma nova palavra, com entrada própria no dicionário. Também entra neste apartado as Siglas, formadas pelas iniciais das palavras que a compõem, como USP (Universidade de São Paulo), PT (Partido dos Trabalhadores) e OMS (Organização Mundial da Saúde). É interessante notar que a sigla, uma vez vulgarizada, passa a ser sentida como uma palavra primitiva capaz, portanto, de formar derivados: uspiano, petista etc.

Análise

Chegamos, finalmente, à análise dos neologismos que compõem nosso *corpus*. Queremos recordar que nossa análise restringir-se-á à morfologia, não nos atentando a questões estilísticas ou de contexto discursivo. Apresentaremos cada palavra seguida das informações que pudemos dela depreender. As letras das músicas, na íntegra, podem ser consultadas no anexo.

Música Geleia Geral, de Gilberto Gil

- Tumbadora: a palavra está formada por um tema de radical “tumb-”, vogal temática “-a-” e sufixo “-dor” acrescido de desinência de feminino “-a”. Trata-se de um neologismo produzido por Derivação Sufixal. De acordo com as gramáticas consultadas, o sufixo em questão corresponde àquele com sentido de “agente, instrumento da ação”, fazendo parte dos sufixos que formam substantivos a partir de verbos. “Tumbar” foi encontrado como verbo intransitivo significando preencher toda a cartela (de um bingo, por exemplo) antes dos adversários, mas este significado não faz sentido no contexto da obra.
- Selva-selvagem: caso de Composição por Justaposição em que se justapõem um substantivo (selva) e um adjetivo posposto (selvagem), onde o primeiro é o elemento determinado e o segundo, o determinante.

- Pluralva: pode ser considerado um processo de Derivação Prefixal, pois ao tema “alva” se agregou o prefixo “pluri-”, de origem latina, que significa “muito”.

Música Língua, de Caetano Veloso

- Lusamérica: palavra Composta por Aglutinação, na qual se observa a junção do adjetivo feminino "lusa" com o substantivo "américa".
- Velô: podemos considerar esta palavra, que inclusive dá nome ao disco, como uma Abreviação Vocabular do sobrenome do compositor, Veloso.
- Mátria: neste caso, poderíamos pensar em um processo de Composição por Aglutinação, sendo os elementos constituintes “mãe” e “pátria”.
- Samba-rap: observamos mais um caso de Composição por Justaposição de dois substantivos (samba e rap). Ademais, sendo o primeiro de origem portuguesa e o segundo de origem inglesa, temos uma amostra de Hibridismo. Cabe ainda salientar que a palavra “rap” pode ser considerada uma Sigla, visto que se origina a partir das iniciais do termo *Rhythm And Poetry*.
- Chic-left: aqui, é claro o Empréstimo de palavras de uma língua estrangeira e, somando-se a isto, um processo de Composição por Justaposição. Em seu estudo, cujo objetivo foi analisar neologismos por empréstimo na língua portuguesa a partir de jornais de circulação nacional, Alves (2013) detectou aproximadamente 500 palavras neológicas no ano de 2011, das quais 73% eram de origem inglesa. Esta constatação já era esperada dada a conhecida influência que o inglês exerce na maioria dos países, mas é válido corroborar esta percepção com dados empíricos. No nosso caso, os únicos empréstimos encontrados foram também de origem inglesa. Em concordância com o estudo citado, é válido destacar a influência que exercem os processos canônicos de formação de palavras da língua portuguesa nos empréstimos observados. Outro dado interessante que merece ser resgatado é o ranking de áreas temáticas em que os empréstimos do inglês estão implicados: em pesquisa do grupo TermNeo³⁹ cujo corpus era jornais de grande circulação, entre os anos de 1993 e 2000, a área temática Música ocupava o primeiro lugar com 12% dos neologismos por empréstimo; já no estudo de Alves (2013), referente ao período de 2011, ou seja, depois de uma grave expansão tecnológica se comparado ao período anterior, a área temática Música ocupava o quarto lugar, com apenas 6% dos termos.
- Canto-falamos: deparamo-nos com mais um processo de Composição por Justaposição, desta vez, de um substantivo (canto) com um verbo conjugado em primeira pessoa do plural (falamos).

Um abraço, de Caetano Veloso

- Beijaço: aqui, percebemos um processo de Derivação Sufixal em que se agrega o sufixo aumentativo “-aço” ao radical “beij-”.
- Abraço: esta palavra, que dá nome ao disco e à música em questão, também está formada por Derivação Sufixal: temos o radical “abraç-“ e o sufixo aumentativo “-aço” que é usado, em geral, para formar substantivos com força aumentativa e com importante carga afetiva.

³⁹ Refere-se ao grupo *TermNeo: Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo*, de pesquisadores da Universidade de São Paulo – USP. Consultar referências.

Se bem, no presente trabalho, não é nosso interesse abordar questões semânticas, pareceu-nos interessante encerrar a análise do trabalho com este último neologismo que, conforme seu criador, “sugere não só um abraço grande, mas também um abraço espalhado, abrangente, múltiplo”⁴⁰: este caso ilustra perfeitamente a ideia de que a língua é viva porque os falantes, constantemente, criam novas formas para expressar seus novos sentidos.

No Quadro 1, apresentamos a frequência de aparecimento dos diferentes processos de formação de palavras detectados nos neologismos que analisamos. Naquelas palavras em que se sobrepuseram distintos processos, consideramos o mais relevante a nosso ver:

Quadro 1. Frequência de aparecimento dos processos de formação de palavras nos neologismos analisados.

Nome do Processo	Frequência	Neologismos
Derivação Sufixal	3	Tumbadora, Beijaço, Abraçoço
Composição por justaposição	4	Selva-selvagem, Samba-rap, Chic-left, Canto-falamos
Composição por aglutinação	3	Plurialva, Mátria, Lusamérica
Abreviatura vocabular	1	Velô

Conforme o Quadro 1, podemos observar que, somando as composições por justaposição e por aglutinação, temos a ocorrência de sete neologismos pelo processo de composição. Se bem nosso *corpus* é pequeno, o referido fato nos chama a atenção. Ao estudar a música popular brasileira dos anos de 1980 ao século XXI, Marques (2011) ressalta a presença de alguns neologismos por composição na música “Nação” (1982), de João Bosco, Paulo Emílio e Aldir Blanc, quais sejam: “Oxum-maré”, “verdiamarela”, “florirmã” e “labarágua”. O autor aponta que “A intenção do letrista parece ser clara: traduzir, no nível da construção da linguagem, o que seria uma possível ode à mestiçagem do povo brasileiro.” (Marques, 2011, p. 86). Ora, a maioria dos neologismos por composição aqui encontrados remetem, de algum modo, a esta ideia de mestiçagem e por isso nos pareceu pertinente apresentar esta observação.

Conclusão

Como pudemos observar, pensar que os neologismos se referem a palavras criadas de modo desregrado reflete um reducionismo equivocado. As palavras criadas, tanto as mais antigas quanto as mais novas, rara vez fogem às regras de uma língua, o que fica evidente com os estrangeirismos, os quais se expressam, em uma de suas formas, do seguinte modo: adapta-se uma palavra de outro idioma com afixos da própria língua, em nosso caso, pode-se falar em “oportuguesamento”.

Entendemos que o restrito *corpus* foi suficiente para atender aos objetivos do presente trabalho. Apesar disso, consideramos que seria interessante aprofundar as investigações com o intuito de registrar estatisticamente a frequência com que aparecem determinados processos

⁴⁰ Em distintas páginas web, a fonte dessa definição é atribuída a um twitter do cantor ao explicar o nome de seu novo álbum, que coincide com a palavra que utiliza para finalizar seus e-mails. Não foi possível recuperar o referido twitter.

de formação de palavras em detrimento de outros, buscando tipificar alguma tendência dentro da aparente desordem que rege a criação de novas palavras. Também observamos que os termos que compõem palavras compostas podem, individualmente, serem analisados morfológicamente deixando-se entrever seus próprios processos de formação.

O estudo sistemático sobre a *língua geral* que, na terminologia da Lexicografia se refere à língua cotidiana (em oposição às *línguas de especialidade*), “permite verificar, em um período e em um *corpus* determinado: os processos de formação mais usuais; os prefixos e sufixos mais usuais; a concorrência entre estrangeirismos e elementos vernáculos na evolução do léxico de uma língua.” (Alves, 2011, p. 433). Segundo Alves (2006), a maioria dos estudos sobre neologismos inscrevem-se na perspectiva estruturalista, apresentando análises pontuais acerca do *corpus* trabalhado, similares ao nosso estudo. A autora pontua a importância dos estudos sistemáticos de caráter neológico que tiveram início com a criação de observatórios de neologia, sendo precursor um observatório da língua francesa na década de 1960, com *corpus* jornalístico. A partir de então, fundaram-se observatórios deste caráter em Portugal, Espanha, Itália e também no Brasil. Assim, para maiores informações com relação às questões aqui levantadas, sugerimos a visita à Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo, anteriormente citada.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que, no que concerne aos neologismos, não se trata da criação pela criação, do novo pelo novo, senão de se poder transmitir algo que de outro modo não se está podendo comunicar.

Referencia Bibliográfica

- Alexakis, V. (2006). *Las palabras extranjeras*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Alves, I. M. (2011). Lexicologia – uma entrevista com Ieda Maria Alves. *ReVEL*, 9(17), 430-442. Recuperado de http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_17_entrevista_ieda_maria_alves.pdf.
- _____. (2007). *Neologismo: Criação lexical*. São Paulo, Brasil: Ática.
- _____. (2006). A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, 50(2), 131-144. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1415>.
- _____. (1996). O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação linguística. *Alfa*, 16(40), 11-16. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3992/3662>.
- Alves, M. A. (2013). Análise de neologismos por empréstimo no português brasileiro. *Caligrama*, 2(18), 31-50. Recuperado de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/1973>.
- Bechara, E. (2015). *Moderna gramática Portuguesa*. 38ed. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Nova Fronteira.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ed. Rio de Janeiro, Brasil: Lexikon.
- Drummond de Andrade, C. (1952). Caso Pluvioso. In _____. *Viola de Bolso*. Rio de Janeiro, Brasil: Ministério da Educação e Saúde.
- Faraco, C. E. M. e Moura, F. M. (2003). *Gramática*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Ferreira, S. B. H. (2009). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ed. Brasil: Editora Positivo.
- Gil, G. (1968). Geleia Geral. [música] In *Tropicalia ou Panis et Circensis* (CD). Faixa 1.
- Marques, J. (2011). A música popular brasileira, dos anos 1980 ao século XXI. *Contexto*, 2(20), 77-103. Recuperado de <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contexto/article/view/6527/4771>
- Pinheiro, L. F. O. (2014). *Pente: neologismo proveniente de letras de músicas do ritmo funk*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/8984>.
- Veoloso, C. (1984). Língua. [música] In.: *Velô* (CD). Faixa 11.
- _____. (2012). Um abraço. [música] In.: *Abraço* (CD). Faixa 2.
- TermNeo. (2011). *Observatório de neologismos do português brasileiro contemporâneo*. São Paulo. Recuperado de <http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/>.

