

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA
WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA
organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDOS EM CONTEXTOS
DIVERSIFICADOS





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D54 Língua Portuguesa: estudos em contextos diversificados [recurso
1.ed. eletrônico] / [org.] Elisa Maria Pinheiro de Souza, Waldinett Nascimento
Torres Pena. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

Recurso digital.

Formato: e-book

ISBN: 978-65-5368-045-6

1. Língua Portuguesa. 2. Sociolinguística. 3. Contextos diversos.
Souza, Elisa Maria Pinheiro de. II. Pena, Waldinett Nascimento Torres.

9-2022/21

CDD 469.81
CDU811.134.3 (81)

Índice para catálogo sistemático:
1. Língua Portuguesa: Contextos Diversos



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-045-6.18.03.22>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA
WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA
organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA:
estudos em contextos diversificados



1.^a Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Capa Ramayana Ísis Torres Pena

Projeto Gráfico Alexandre Lemos

Conselho Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Editorial Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC
Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB

Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti - PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
Dra. Denise Rocha – UFC
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
Dr. Humberto Costa – UFPR
Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB

Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UPPel
Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO
Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

LETRAMENTO VISUAL E O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS.....11

Andreia Cristina da Silva Costa | Fabíola Regina Damasceno dos Santos

RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO DISCURSO (AD) E A PRÁTICA DOCENTE.....24

Andressa Coelho Franco

DIFERENÇAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE GÊNERO: MARCAS DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓ- GICA33

Fabio Colins da Silva | Kleber Carlack Martins da Silva | Waldinett Nascimento Torres Pena |
Wanne Karolinne Souza de Miranda

A GÍRIA COMO MECANISMO DE INTERAÇÃO ENTRE JOVENS EM PLATAFORMA DE JOGOS ONLINE: APEX LEGENDS E FORTNITE.....53

Fernando Leite Morais

LINGÜÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - CAMPUS AVANÇADO OIAPOQUE65

Franck Wirlen Quadros dos Santos | Marlon Corrêa Amaral

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO TEXTO JORNALÍSTICO: UMA ANÁLISE DA COESÃO, SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC).75

Francisco Higo de Amorim | Marissol de Oliveira Barreto Mendes | Francisca Cordelia Oliveira da Silva

PERCEPÇÃO LINGÜÍSTICA DE MESTRANDOS DE LETRAS ACERCA DA VARIÁVEL OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR88

Jannaina Soares Silva Reis Ferreira | Rosely Lopes de Freitas | Marília Silva Vieira

A SOCIOLINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA LÍNGUA SOB AS PERPESCTIVAS FORMALISTA E FUNCIONALISTA..... 103

Luanny Isabely da Silva Gonçalves

BRASILIDADE: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DO BRASIL E DOS BRASILEIROS POR ESTUDANTES (I)MIGRANTES..... 115

Isabella Beatriz Peixoto | Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá | João Vitor Sampaio de Moura

O TRABALHO COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS..... 128

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira

MEMÓRIA DOS MESTRES – RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A ANTIGA COMUNIDADE DA FÁBRICA GUAMÁ-PIRELLI 135

Dimitri Oliveira | Elisa Maria Pinheiro de Souza

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA DOS VERBOS NO INFINITIVO: O APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA.. 155

André Luis Rocha da Silva | Mauri Célio Alves Santana

A ENUNCIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM “O PEQUENO PRÍNCIPE”, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY 168

Stephanie Miranda dos Santos | Gustavo dos Santos Souza

SOBRE AS ORGANIZADORAS 182

ÍNDICE REMISSIVO 183

APRESENTAÇÃO

A comunicação é a base para as relações humanas sociais e a língua, o código utilizado para a transmissão de pensamentos e ideias via a comunicação e interação entre os indivíduos. Assim, é grande a importância da língua portuguesa no cotidiano e convívio em sociedade de seus usuários.

O Português ultrapassa os limites do falar, ler e escrever, abrangendo a compreensão e interpretação do que é falado, lido, escrito e desenhado. Portanto, é importante o estudo/ensino do português, no âmbito da leitura e da escrita, em prol do desenvolvimento de uma vida plena em sociedade. Vale ressaltar que o código linguístico está presente, em diversas formas, na vida das pessoas requerendo delas senso crítico e criatividade.

Assim, este livro apresenta trabalhos desenvolvidos por docentes e discentes de diversas instituições de ensino superior do Brasil, com o intuito de compartilhar com o público leitor em geral resultados de estudos realizados sobre aspectos e fenômenos linguísticos, com o objetivo de fomentar o ensino e a aprendizagem da língua, reunindo capítulos, cujas temáticas patentificam a característica que os linguistas atribuem a todos os idiomas: a língua ser viva.

O próprio título do livro “Língua Portuguesa: estudos em contextos diversificados” induz o pensamento do leitor para o fato de a língua ser usada em várias situações e contextos, por um povo ao longo dos tempos, para expressar seus pensamentos, em forma de estruturas linguísticas. Nesse sentido, a obra oferece diferentes leituras, como forma de corroborar com o veiculado na literatura circulante sobre o fato de a língua acompanhar “pari passu” o dinamismo da existência humana e de suas socializações.

Letramento visual e o ensino aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos, as docentes Andreia Cristina da Silva Costa e Fabíola Regina Damasceno dos Santos discutem a relevância do letramento visual nas práticas em sala de aula para a promoção da aprendizagem em termos das práticas de produção escrita, oral e visual a partir das histórias linguísticas dos alunos e situações comunicativas reais.

Andressa Coelho Franco, em *Relação entre Análise do Discurso (AD)* e a prática docente, relaciona conhecimentos desenvolvidos a partir de perspec-

tivas da Análise do discurso - AD, com a prática docente, considerando que ter o texto como objeto de análise na sala de aula e conhecer os pressupostos da Análise do Discurso (AD) viabilizam um ensino da língua distante de uma pura descrição, mas sim a serviço da argumentação.

Em Memória dos Mestres – Relatos de professores sobre a antiga comunidade da Fábrica Guamá-Pirelli, o discente Dimitri Oliveira sob a orientação da professora Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza registra os resultados de uma pesquisa pautada, teoricamente, nos estudos de Meihye Seawright (2021), Delgado (2006) e Fares (2017), sobre as vivências de quatro professoras que trabalharam na unidade escolar da comunidade, de 1961 a 1994, considerando suas identidades profissionais de educação, narrativas orais e práticas pedagógicas vivenciadas.

Em Diferenças sociolinguísticas de gênero: marcas da variação fonético-fonológica, os autores Fabio Colins da Silva, Kleber Carlack Martins da Silva, Waldinett Nascimento Torres Pena e Wanne Karolinne Souza de Miranda apresentam os resultados de uma pesquisa com foco na análise de oito fenômenos fonético-fonológicos, encontrados na fala de quatro homens e quatro mulheres, analfabetos, nascidos no município de Bragança e moradores da praia de Ajuruteua- Pará, a qual resultou na conclusão de que existe um maior grau de ocorrência na fala dos sujeitos do gênero masculino, talvez devido a uma convivência maior dentro da “bolha” de cada grupo, ou pela manutenção linguística, haja vista que determinadas palavras ditas arcaicas são observadas na pronúncia dos homens mais velhos.

Fernando Leite Moraes, em A gíria como mecanismo de interação entre jovens em plataforma de jogos online: apex legends e fortnite, apresenta a significação de 24 signos e expressões utilizados turnos conversacionais entre jovens durante partidas de jogos online, em específico, os Apex Legends e Fortnite após observação e análise, considerando os pressupostos teóricos referentes à gíria.

Em Linguística textual e o ensino de português instrumental na educação profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Avançado Oiapoque, os professores Franck Wirlen Quadros dos Santos e Marlon Corrêa Amaral focalizando as concepções de texto, textualidade,

gêneros textuais e tipo de textos, tecem considerações sobre gêneros textuais enquanto fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, responsáveis pela ordenação e estabilização das atividades comunicativas no cotidiano profissional e sobre textualidade como característica estrutural das atividades sociocomunicativas e linguísticas realizadas na comunicação entre participantes devido os conhecimentos compartilhados, quando da interação, os quais se ajustam aos contextos.

Francisco Higo de Amorim, Marissol de Oliveira Barreto Mendes e Francisca Cordelia Oliveira da Silva, no capítulo A construção dos sentidos no texto jornalístico: uma análise da coesão, sob o olhar da análise de discurso crítica (ADC), tecem considerações sobre os resultados da análise realizada no texto “Visão do Correio: Brasil sofre por tragédias evitáveis”, focando na coesão referencial e sequencial, evidenciando o modo como as estruturas linguísticas agem por meio de narrativas para ratificar ou não as possíveis interpretações, bem como o uso do discurso agindo socialmente dentro de uma estrutura que envolve relações de poder.

Jannaina Soares Silva Reis Ferreira, Rosely Lopes de Freitas e Marília Silva Vieira, autores de Percepção linguística de mestrandos de letras acerca da variável objeto direto de terceira pessoa do singular, apresentam resultados de uma pesquisa efetivada sobre as realizações das variantes do objeto direto de terceira pessoa, realizado como clítico acusativo (CA), sintagma nominal (SN), pronome lexical (PL) e objeto nulo (ON), procurando compreender as crenças e atitudes dos estudantes do Programa de Pós-graduação StrictoSensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, das linhas de pesquisa em Língua (LP 1) e Literatura (LP 2).L e, objeto nulo (ON). O estudo, pautado na teoria sociolinguística considerada de terceira onda (Eckert, 2012), utilizou uma escala de diferencial semântico, que permitiu a elaboração de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do continuum.

Luanny Isabely da Silva Gonçalves, no capítulo “A Sociolinguística como ferramenta de ensino da língua sob as perspectivas formalista e funcionalista”, tece considerações acerca de uma nova abordagem para o ensino de língua, com base nas novas abordagens linguísticas, buscando demonstrar a possibilidade

de redesenhar a língua portuguesa, como a própria autora afirma “de forma com que o sujeito, falante nato dessa língua, aprecie o produto enriquecedor do qual faz uso”.

O trabalho *Brasilidade: uma abordagem discursiva da representação do Brasil e dos brasileiros por estudantes (i)migrantes* de Isabella Beatriz Peixoto, Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá e João Vítor Sampaio de Moura versa sobre a importância e necessidade da inclusão de um espaço, no processo de ensino e aprendizagem da língua, para o fomento dos deslocamentos nas posições identitárias e nas inscrições discursivas dos sujeitos, de modo a interpelá-los a (re)arranjar sua relação consigo e com o outro por meio da linguagem, considerando que todos, sejam, (i)migrantes ou brasileiros, estudantes ou professores, buscam um lugar para suas vozes nos âmbitos histórico, ideológico, social e cultural.

Em *Trabalho com textos multissemióticos nas práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos*, a autora Ivone Ferreira de Alcântara Oliveira apresenta um recorte de sua dissertação de mestrado em linguística aplicada, em que aborda o gênero discursivo na redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com propostas de ensino embasadas na concepção bakhtiniana que promovam competências e habilidades relacionadas à leitura impressa ou digital, em contexto social multiestado e à escrita argumentativa referente ao gênero mencionado.

Stephanie Miranda dos Santos e Gustavo dos Santos Souza, no capítulo *A enunciação na construção de sentidos em “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry*, abordam a enunciação como o processo no qual um falante ou escritor assume a posição de um sujeito linguístico, considerando o fato de que cada instância real de uso da linguagem é inseparável da sua situação enunciativa.

Os autores desta coletânea, sob diferentes enfoques abordam a evolução, ensino e aprendizagem da língua portuguesa substanciando o dinamismo da língua e a necessidade de sempre volver os olhos para o instrumento essencial do cotidiano social.

As organizadoras

LETRAMENTO VISUAL E O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Andreia Cristina da Silva Costa¹

Fabiola Regina Damasceno dos Santos²

INTRODUÇÃO

Surdez é a denominação dada à impossibilidade ou dificuldade da criança não ouvir e conforme vai crescendo e interagindo com outros surdos constrói a partir da sua inserção na comunidade surda uma identidade cultural própria. No Brasil, essa identidade resulta em um idioma natural dos surdos: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, língua de sinais (língua gestual) utilizada pelos surdos e reconhecida pela Lei 10.436/02 como meio de comunicação e expressão entre eles e os ouvintes.

Além da Língua de Sinais é preciso buscar outros elementos para ajudar no processo de ensino–aprendizagem do aluno surdo. Práticas de Letramento se propõem desenvolver um conjunto de habilidades de leitura e escrita que permitam que o indivíduo faça o maior uso possível da capacidade de ler e escrever, visando melhorar o ingresso da pessoa surda no ambiente escolar e na sociedade. O Letramento Visual busca nas imagens as práticas sociais, pois consiste na capacidade de ver, compreender, interpretar e comunicar através da visualização.

A abordagem do Letramento Visual nas escolas ainda é deficitária, principalmente, no processo de alfabetização. O interesse pela aprendizagem de alunos surdos em salas regulares é decorrente da nossa atuação como professoras de Língua Portuguesa nas Escolas Públicas do Estado do Pará, e surgiu com as inquietações observadas durante

¹ Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA). Professora (SEDUC-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4502496691950280>

² Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA). Professora (SEDUC-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8385254284935860>

as aulas em turmas inclusivas da Educação Básica. As dificuldades apresentadas pelos alunos surdos, como entender os textos e produzir pequenas frases, ainda são comuns.

Nosso capítulo está fundamentado em LEBEDEFF (2017) e CAMPELLO (2008) que fazem importantes análises sobre o letramento visual para o processo ensino-aprendizagem do sujeito surdo; BARTHES (2012), que explica que a língua é parte social da linguagem; ROJO (2009), que discorre sobre os letramentos multissemióticos presentes nos textos contemporâneos; SOARES (1998) que discute o letramento como processo social; MARTELOTTA (2011), que aponta a linguagem como qualquer processo de comunicação e RIBEIRO e SILVA (2015) que expõem a Língua de Sinais como referência para a Língua Portuguesa na modalidade escrita, entre outros.

LÍNGUA E LINGUAGEM

A linguagem refere-se a todo processo de comunicação. É a capacidade humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação. Segundo justifica Martelotta (2011):

É mais comumente empregada para referir a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. (MARTELOTTA, 2011, p. 15).

Sendo uma linguagem de comunicação podemos presenciar em vários processos comunicativos entre os seres humanos e animais. Devemos explanar que as línguas naturais, como o português, espanhol, italiano e a língua de sinais, por exemplo, são modelos de linguagem, pois formam instrumentos para o processo de comunicação entre os componentes de uma comunidade.

A língua é um sistema linguístico com regras que permitem a elaboração de infinitas frases, revelando a capacidade dos seres humanos para a linguagem, no qual expressa as culturas, os valores e os padrões sociais de um grupo social. Segundo Barthes (2012):

A língua é então, praticamente, a linguagem menos a Fala: é, ao mesmo tempo, uma instituição social e um sistema de valores. Como instituição social, ela não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo não pode, sozinho, nem criá-la nem modificá-la. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disto, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem. (BARTHES, 2012, p. 22)

Nessa perspectiva, língua e linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: o biológico, que é a faculdade da linguagem humana e o nível social que são representações discursivas e sociais nas formações culturais. A linguagem é a base para a vida em sociedade e é por meio dela que o sujeito interage com a sociedade fornecendo dados que regulam a interação entre os falantes no meio em que está inserido.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Surdez é denominação à impossibilidade de ouvir. A audição é constituída por um sistema de canais que conduz o som até o ouvido interno sendo transformada em estímulos elétricos que são direcionadas ao cérebro, onde o indivíduo reconhece e identifica o que ouve. Na insuficiência dessas estruturas físicas surgiu a língua de sinais que é a língua utilizada pelos surdos no seu cotidiano, sendo a principal força que une a comunidade surda, ou seja, o símbolo de identificação entre seus membros.

Cada país tem sua língua de sinais, como também sua língua oral com características específicas. As línguas de sinais são línguas naturais, pois surgem nas comunidades surdas. Vale ressaltar que existe uma relação entre a língua e cultura, pois as línguas de sinais refletem a cultura dos diversos países nos quais há uso e isso é um argumento contra a ideia de uma língua universal.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como língua oficial pela Lei 10.436/02³. Possui características visio-espaciais onde encontra na imagem uma grande aliada unida a propostas educacionais relacionadas à educação de surdos. Esta lei é conhecida como a Lei de Libras sendo um marco histórico na caminhada de construção da identidade surda e luta pelos direitos humanos dos surdos no Brasil. É conhecida, também, como forma de comunicação de natureza visual-motora, com formação gramatical própria originada de grupos de pessoas surdas do Brasil.

O fato de ter sido reconhecida como língua oficial fez com que as instituições de ensino começassem a empregar intérpretes, facilitando o ingresso de alunos surdos nas instituições de ensino. Com o decreto foi necessário inserir a disciplina LIBRAS nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de fonoaudiologia. O decreto trata também de formação de professores de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O reconhecimento da LIBRAS trouxe para surdos o melhor acesso às escolas e Instituições de Ensino Superior, como também a garantia do direito linguístico na sua língua. Cabe ressaltar que quanto mais usada a LIBRAS maior será a fluência e a interação em qualquer meio de comunicação.

LETRAMENTO

Alfabetização consiste na aprendizagem da escrita e da leitura. É o processo de aprendizagem, no qual se desenvolve a habilidade de ler e

³ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e de outras providências. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

escrever, enquanto o letramento corresponde ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Neste caso a principal diferença está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. O sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado é capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

O indivíduo letrado não é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que faz uso competente e frequente da leitura e da escrita para transformar o seu modo de ver e viver em sociedade. O letramento começou a ser usado para dividir os estudos sociais da escrita dos estudos sobre a alfabetização que resultam nas competências no uso e na prática da escrita. Pode-se justificar que abrange conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais e está ligado ao crescimento das sociedades, ou seja, é o resultado do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção, da agricultura, das transformações históricas como o surgimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial. Além disso, está associado a um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como símbolo e como tecnologia.

A leitura e a escrita são práticas do letramento, pois é nela que o indivíduo ou o grupo torna-se letrado, porque possui habilidades não só de ler e escrever, mas de como utilizá-las no ambiente em que estejam situados. É importante inserir a criança em contextos reais para que perceba os usos da leitura e da escrita antes de ser alfabetizada, sendo a escola responsável pela escolarização dessa criança. A relação entre letramento e escolarização é grande, no entanto, existem indivíduos com nível de escolarização que não possuem habilidades de leitura e escrita. A escola é responsável em levar o aluno a adquirir tais habilidades, porém o que tem ocorrido é a perda de usos da leitura e da escrita em virtude da insuficiência no ensino.

Os alunos que possuem deficiência, no caso de aluno surdo, para que seja alfabetizado precisa percorrer um longo percurso semiótico que trata do estudo de signos ou significantes, pois entendemos que a língua brasileira de sinais são signos ou significações e estes elementos

fazem com que o sujeito surdo possa interagir e viver em sociedade. Rojo (2009, p. 107) diz que são “letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”.

Assim, para que o uso da linguagem se torne pertinente o educador precisa utilizar outros meios semióticos, uma vez que existe a ocorrência de avanços tecnológicos como: as cores, as imagens, os sons, o design, dentre outros que encontramos nos materiais impressos, como também na tela do computador transformando o letramento tradicional (letra/livro) em um tipo de letramento mais contemporâneo.

A prática de ensino e aprendizagem dos alunos surdos pode ocorrer através da memorização, no qual o professor mostra as figuras, os sinais e dessa forma o aluno vai aprendendo a fixar o alfabeto e outros sinais para que possa se comunicar dentro do seu espaço escolar. O processo é sempre objetivo, pois as estratégias variam de acordo com a necessidade do aluno.

Soares (1998) afirma que o letramento transforma o modo como o aluno vê o mundo, pois através dele este sujeito começa a interagir com o outro. A alfabetização do surdo tanto na sua língua materna, que é a Libras, quanto no Português, sua segunda Língua na modalidade escrita, deve ser respeitada. Estamos nos referindo a um sujeito diferente apenas, e não inferior aos demais.

O letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 1998, p. 75)

Pode-se dizer que alfabetizar e letrar os alunos surdos assemelha-se ao processo aplicado às pessoas ouvintes, sendo que ambas são alfabetizadas com a teoria e letradas com as experiências vividas pelo indivíduo. A diferença é que o surdo se utiliza de sinais para interagir,

por isso a importância de se trabalhar a memorização. A Língua de Sinais para os surdos simboliza a língua falada, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada.

A alfabetização da escrita é um processo mais lento porque o aluno precisa saber que sua primeira língua é a Libras (L1) para depois ser alfabetizada na escrita que é a Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos (L2), que é aplicada através de atividades de memorização, pois o aluno de posse da L1 vai adquirindo a L2 relacionando vocábulos, imagens e sinais através de atividades propostas pela professora nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno ou mesmo em sala de aula, como afirmam Ribeiro e Silva (2015):

A língua portuguesa na modalidade escrita, é sua segunda língua, portanto esta deve ser trabalhada tendo como referência a língua de sinais. Isto significa que as regras apresentadas, quando da reflexão sobre as produções textuais realizadas, devem ser comparadas, isto é, confrontadas com as regras gramaticais da própria Libras. (RIBEIRO e SILVA, 2015, p. 103)

Devemos assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, tornando-os capazes de interpretá-los na Língua de Sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua, pois é através desse meio que o aluno surdo consegue entender e construir um significado para o texto que é desenvolvido em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa. Outro aspecto importante a ser levado em conta, é a atuação dos familiares, atores importantes no processo de alfabetização e letramento, já que o indivíduo surdo deve ser estimulado desde a infância e compete aos familiares à busca por instituições que atuem no atendimento específico ao aluno surdo.

Em sala de aula os docentes precisam estar capacitados para adequar situações de interação entre alunos surdos e ouvintes de modo que, ambos aprendam a Língua Brasileira de Sinais e possam interagir entre si.

A comunicação é importante para o ser humano e a LIBRAS possibilita a interação dos surdos com a língua falada, por isso a impor-

tância dos intérpretes de língua de sinais que começaram a aparecer devido à necessidade da comunidade surda de possuir um profissional que ajudasse no processo de comunicação com as pessoas ouvintes. A Lei nº 12.319/10⁴ regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e a comunidade escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares. Quanto a sua postura, o intérprete deve se conscientizar de que ele não é o professor, e em situações pedagógicas não poderá resolver, limitando-se as funções comunicativas determinadas em sala de aula.

A maioria dos professores das salas regulares não têm curso de formação específica na Língua de Sinais. Contudo, verificamos que as escolas públicas aos poucos estão se adequando ao processo de inclusão, visto que, algumas possuem sala de recursos multifuncionais, com professores especializados em Educação Especial lotados nestes espaços, acompanhados de professores surdos e intérpretes ainda que em quantidade insuficiente para atender a todas as turmas com alunos surdos.

Dessa forma, não há interação entre professor/alunos ouvintes e alunos surdos, pois os dois primeiros desconhecem a Libras. Cabe salientar que, a aprendizagem da Libras pelos profissionais da educação e pelos demais alunos torna-se cada vez mais urgente e importante, não como um instrumento para ensinar matérias, mas como parte de uma educação bilíngue. É fundamental que professores de Língua Portuguesa não ignorem a diversidade linguística dos surdos, mas a vejam com maior

⁴ Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

atenção e a encarem como um desafio, de modo que os surdos possam receber o ensino de acordo com suas necessidades.

LETRAMENTO VISUAL

Crianças surdas em contato com a Língua de Sinais necessitam de uma referência da linguagem visual com as quais possam interagir para construir significados. Esta asserção baseia-se no ponto de vista da corrente sociocultural soviética que considera o homem um ser social, cujas junções com o mundo, com o outro e consigo mesmo resultam na construção dos sentidos, significados e em sua experiência no mundo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) sugere:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual – motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2017, p. 65).

Um dos principais sistemas semióticos criados pelo homem é a linguagem verbal, meio com o qual as pessoas podem se comunicar. Em algumas situações o uso da linguagem verbal é restrito, resultando em um péssimo desempenho cognitivo e social, no caso de um adulto surdo sem o convívio com a linguagem verbal. Pesquisas apontam que a palavra é fundamental, mas também, outros sistemas semióticos podem exercer funções para a mente humana, dentre eles as linguagens visuo-gestuais, como a Língua de Sinais. Com essas explicações é definitivo que o sistema semiótico seja importante para significar o mundo, e que os contatos do ser com o ambiente social resultarão no tipo de sistema semiótico mais adequado para a constituição da linguagem e do pensamento. Martelotta (2011) explica que:

(...) Charles Sanders Peirce, filósofo norte-americano, inaugurava na mesma época os estudos semióticos, ou semiótica, também conhecida como ciência dos signos. Sua semiótica não se aplica apenas à filosofia, mas tem uma grande abrangência nos estudos da linguagem e da comunicação. Para ele, toda ideia é um signo, o homem é

um signo, e o mundo está permeado de signos. Segundo o filósofo, toda realidade deve ser estudada sob o ponto de vista semiótico. (MARTELOTTA, 2011, p. 72)

A semiótica é a ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes em uma sociedade. Sua função está detalhada nas representações sociais definidas como sistemas de significação, tendo ou não sua origem em sistemas de comunicação baseados no conceito de que a imagem está presente no processo de comunicação social e tem como função mediar a aprendizagem.

A tradição escolar baseia-se na linguagem verbal, a qual pode ser observada nos materiais didáticos e nos espaços escolares. Compete ao educador refletir mais sobre o papel da imagem visual na escolarização do surdo. A imagem desempenha várias funções no currículo escolar e no processo de letramento visual presentes durante a nossa vida, como as habilidades de ler imagens no cotidiano, por exemplo, além de ser utilizada para o desenvolvimento de outras habilidades, como a de ler imagens para entender textos. Para Schelp (2009):

O que deve ser oferecido à criança surda são práticas de letramento o mais cedo possível, seja na família ou na escola. Para isso deve haver atividades que proporcionam a inserção da criança nas práticas discursivas, assim ela produzirá e lerá seus textos através da leitura de imagens. No caso dos surdos pode-se falar em letramento visual, ou seja, ler imagens de um livro, usar-se de imagens como apoio à leitura, ler sinais, símbolos, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos, assim à criança passará a ter o hábito de ler diversas imagens, criando e recriando histórias. (SCHELP, 2009, p. 3042)

O letramento visual apresenta-se como forma de buscar respostas pela visualidade, usando a LIBRAS e outros recursos tecnológicos e sociais relacionados com a imagem e empregando como fator importante a semiótica imagética. Enquanto a semiótica investiga todos os sistemas de comunicação presentes na sociedade, a semiótica imagética propõe e estuda todas as linguagens e fenômenos de produção de significado e sentido. Tatiana Lebedeff em seu livro *Letramento visual e surdez*, discute a leitura e a decodificação daquilo que pode ser visto, levando em

consideração as experiências visuais que envolvem os artefatos culturais do aluno surdo.

A visualidade para o aluno surdo é o método utilizado para que seu aprendizado seja adquirido, por isso a grande importância da utilização de recursos visuais. Esse tipo de estratégia pedagógica ajuda o aluno surdo no seu aprendizado, não cabendo somente o uso oralista utilizado pela escola. Segundo Campello (2008):

É importante dizer como a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido mas uma “linguagem” imagética (CAMPELLO, 2008, p. 102).

O letramento visual serve-se de mapa-conceitual, que são representações externas que refletem as representações internas mentais podendo constituir um recurso importante no aprendizado significativo do aluno, por sua importância na construção de experiências da visualidade.

Os conceitos representados no mapa conceitual são retratados através de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros) e as relações entre os conceitos são caracterizadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que se juntam aos conceitos. Sobre a importância dos mapas conceituais, Tavares (2007, p. 2) diz que “é possível criar os mapas conceituais para temas simples e complexos, já que os mapas conceituais se apoiam na organização visual dos conceitos, favorecendo a compreensão e elaboração de conhecimento”.

É possível utilizar os mapas conceituais para trabalhar com alunos surdos em sala de aula. A escola deverá proporcionar a exploração da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional, o que favorecerá tanto o sujeito surdo como o ouvinte em suas capacidades de recepção e compreensão do saber do pensamento imagético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, o professor ainda encontra dificuldades em elaborar estratégias para ensinar os alunos surdos, pois faltam formações con-

tinuadas e referenciais teóricos a respeito do tema. Por esse motivo, destacamos neste capítulo alguns elementos importantes para ajudar no processo ensino–aprendizagem desse grupo. A pesquisa nos permitiu, como professoras da rede pública de ensino, entender que a Língua de Sinais é uma língua que possui características gramaticais próprias e as práticas de letramento em LIBRAS podem colaborar para o sucesso escolar do aluno surdo.

A relevância do letramento visual nas práticas em sala de aula promovem o aprendizado, desde que o professor considere as histórias linguísticas dos alunos criando eventos de práticas de produção escrita, oral e visual a partir de situações comunicativas reais. Esperamos que este trabalho através das experiências do letramento visual sirva como incentivo ao professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica, em que os alunos surdos passem a ser sujeitos participantes da construção e da reconstrução de saberes compartilhados entre eles e os alunos ouvintes, respeitando a realidade social, linguística, cultural e cognitiva de todos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein.- 19.ed.- São Paulo: Cultrix, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC .2017. Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e de outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 11 nov. 2021.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319. Acesso em: 11 nov. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos** (Tese de doutorado em Educação. Universidade de Santa Catarina), 2008.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, Tiago & SILVA, Aline Gomes da (org). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHELP, Patrícia Paula. **Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. 2009. Anais, Curitiba, 2009. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2923_1369.pdf> Acesso em: 02 fev. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Ciências & Cognição. Rio de Janeiro v.12, p. 72-85, 2007.

RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO DISCURSO (AD) E A PRÁTICA DOCENTE

Andressa Coelho Franco⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende relacionar alguns conhecimentos desenvolvidos a partir de perspectivas da Análise do discurso - AD, com a prática docente. Assim, parte-se das considerações em relação às leituras de textos em AD, dando uma ênfase maior nas questões referentes à Leitura, Interpretação e Autoria, como meio plausível para fazer tal relação.

Os estudos semióticos conceituam o sujeito como dotado de intenções, concebido como ser integrante e constitutivo da sociedade, altamente subjetivo e participante ativo na construção de sentido. A Análise do Discurso (AD) possui uma posição diferente em relação a esse mesmo sujeito, ela considera os efeitos de sentidos que estão contidos nos discursos (discurso: efeitos de sentidos entre interlocutores), propondo uma teoria não subjetiva da subjetividade.

Para a AD, o sujeito não possui intenção, ele é “assujeitado”, não faz intencionalmente a ação, ou seja, o sujeito é dotado de inconsciente e é interpelado ideologicamente. Na AD, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução, a qual passa a não mais estar no “eu” e no “tu”, mas no intervalo criado entre ambos. O sujeito, para a AD, é descentrado, e constitui-se como sujeito a partir de ocupações em diferentes papéis sociais/ lugares sociais.

Na perspectiva da Análise do Discurso, produzimos sentidos sem ter controle, e esses sentidos dependem da posição do autor, das condições de produção do discurso, de questões sociais, ideológicas, políticas, cronológicas... Analisar do ponto de vista da Teoria da Análise

⁵ Mestre em Letras com Ênfase nos Estudos da Linguagem (FURG). Professora de Língua Portuguesa e Literatura (SEDUC-RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/9379812653848416>

do Discurso é fazer a relação entre o dizer e as condições de produção, é estabelecer relação entre o discurso e a exterioridade.

Analisar discursos a partir dessa perspectiva é considerar que não existe sentido literal, que não há o sentido (um único sentido) e sim, sentidos. Nessa perspectiva, temos a heterogeneidade discursiva, ou seja, o que eu digo é povoado por outras vozes, outros discursos. Somos atravessados pelo já dito, nós nos revelamos no que dizemos aqui, o discurso é da ordem do repetitivo.

Dessa maneira, analisar textos pela perspectiva da AD é considerar a posição do sujeito dentro de uma determinada formação discursiva (FD), a partir de escolhas inconscientes, ou seja, o meu discurso revela a formação ideológica, e o texto deve ser concebido como a materialidade do discurso, como a materialização da ideologia.

Falar em discurso é falar em condições de produção, em relação a essas condições, gostaríamos de destacar que, como o exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro das vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outro) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa). (ORLANDI, 1978, p. 158).

A ideologia interpela o sujeito, e ele acaba, de forma inconsciente, identificando-se com uma determinada formação discursiva (FD), e essa FD, é um domínio de saber, um conjunto de saberes/dizeres/conceitos que regulam o que pode ou não ser dito. Assim, ao produzir discurso nós somos interpelados pela ideologia e essa interpelação vai revelar a “minha” FD.

Dessa maneira, ao relacionar a AD com o ensino, ou seja, com a prática em sala de aula é necessário que o professor esteja munido de todo esse aparato teórico, para que consiga relacionar tal teoria nos processos de leitura, interpretação e autoria de seus alunos.

DESENVOLVIMENTO

Leitura: Parte-se da pergunta: o que é leitura? A AD desconsidera o processo de leitura como mera decodificação, ela não vê também, a leitura como apreensão/extração de um sentido (informação) que já está no texto. Na perspectiva da AD, o leitor não parte de pistas para chegar a um sentido “verdadeiro”, ele atribui sentidos ao texto. Assim, a leitura não é um produto fechado, não existe produto e não existe extração de sentido (processo).

Considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1987, p. 37-38).

Na AD tem-se a Leitura Polissêmica como o deslocamento/ruptura do processo de significação e a Leitura Parafrástica como a manutenção/reconhecimento do sentido dado pelo texto, é a reprodução do dizer estabilizado, sedimentado, a manutenção nos dizeres. O leitor é concebido como atribuidor de sentidos ao texto, e há dois tipos de leitor, o leitor virtual, que é quem se pensa para fazer o texto e o leitor real, que é quem realmente lê o texto.

A Análise do Discurso considera a história da leitura e a história do leitor, e para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Há também a memória social, que é aquilo que já existe.

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas. E é essa relação de posições histórica e socialmente determinadas - em que o simbólico (linguístico) e imaginário (ideológico) se juntam - que constitui as condições de produção da leitura. Resta lembrar, nessas considerações introdutórias; um outro

aspecto igualmente importante na produção da leitura: a “incompletude”. Da noção de incompletude podemos fazer derivar duas outras que a definem: o “implícito” e a “intertextualidade”. (ORLANDI, 1993, p. 11).

Em relação à interdiscursividade (intertextualidade), os sentidos de um texto podem não estar ali nele, e sim, em outros textos em relação ao implícito, quando se lê, deve se considerar não apenas o que está dito, mas também aquilo que não está dito, ou seja, o implícito.

Quanto à legibilidade, é preciso pensar na pergunta: legível para quem? A legibilidade não está no texto, tem de se pensar no processo de natureza histórica, social, linguística, ideológica, etc; (leitor/autor – processo/não produto).

Ao se trabalhar com a perspectiva da AD em sala de aula, deve-se considerar tais questionamentos: “Qual a posição assumida pelo autor?; Qual o efeito de sentido do texto?; Qual a posição defendida pelo autor?; Quais as marcas no texto que possibilitam o seu sentido? (materialidade linguística – pistas que o texto dá).

Quanto às possibilidades inúmeras de sentidos que poderão ser atribuídos a um único texto, o professor deve saber que:

Ninguém lê um texto que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. No entanto, ler... é saber que o sentido pode ser outro. Dessa forma, só a referência à história permite que se diga, de uma leitura, se ela compreendeu menos ou mais do que “devia”. Porque, sem dúvida, na multiplicidade de sentidos possíveis atribuídos a um texto – Rimbaud diz que todo texto pode significar tudo -, há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam “lidos” e outros não. (ORLANDI, 1993, p. 12).

Interpretação: A interpretação é concebida na AD como incompletude, o todo que o texto se constitui é de natureza incompleta. O texto nunca é completo, pronto, acabado, é o processo de leitura que completa-o. O texto sempre vai ser uma materialidade exposta no processo de leitura, ele nunca está completo, é a partir do processo de leitura que se permite a completude do sentido, não restrito, mas lido.

O sentido em um texto não está nem no autor, nem no leitor, mas no espaço do texto. Ao se realizar trabalhos de interpretação na sala de aula, é necessária a percepção de que a linguagem é incompleta, que ela não é transparente.

A análise do discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão. Ela se apresenta como uma *teoria da interpretação* no sentido forte. Isto significa que a análise do discurso coloca a questão da interpretação, o melhor, a interpretação é posta em questão pela análise do discurso. (ORLANDI, 2001, p. 21).

Deve-se perceber o sentido como algo aberto, da mesma maneira, deve-se pensar a questão da interpretação como algo sem um fim único. A AD apresenta-se como uma teoria que questiona a interpretação, afinal, a interpretação é um gesto através do qual o sujeito se reescreve, dá sentido, constrói sentido. Na mesma perspectiva, o texto é um objeto simbólico, materializado, e o leitor é visto como um dispositivo ideológico, que está sempre interpretando discursos (textos).

É necessário ao professor, ao trabalhar com a interpretação, saber que em diferentes situações os sentidos mudam e que é necessário ao se interpretar textos (discursos), levar em conta as suas condições de produção, os diferentes momentos.

Assim como os sentidos são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal, e, além disso, ele não se fecha, pois nesta filiação teórica não há sentido em si) do mesmo modo, penso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando em realidade estamos nos efeitos dessa ilusão. (ORLANDI, 2001, p. 22).

Ao trabalhar a interpretação na perspectiva da AD, o professor deve livrar-se da ideia de que o texto é algo pronto, que há pistas em seu interior que nos conduzem para um único sentido, ele deve conceber o texto como da ordem do inacabado, onde os alunos, sujeitos dotados de inconsciente e interpelados ideologicamente, constroem diferentes

sentidos a partir da posição inconsciente e ideológica que ocupam que se encontram inseridos.

Autoria: Segundo Foucault (1992), “autor é o princípio de agrupamento do discurso, a unidade e origem de suas significações”. O autor é o sujeito que, tendo domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem esse papel, na origem social em que está inserido. Para Orlandi:

O autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto por que é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais exerce injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. (ORLANDI, 1993. p. 78).

O autor é constituído quando um “eu” se coloca como sujeito, assumindo posição, mostrando relação com a ideologia. O sujeito assume (constitui a partir da Formação Discursiva - FD) lugar pela relação com o interdiscurso e com o interlocutor. O interdiscurso é a repetição histórica a que se inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo.

Para a Análise do discurso, autoria é a função que esse “eu”, que se coloca como sujeito assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Assim, a escola é um lugar fundamental para o papel da autoria, mas não é suficiente. Quanto a isso, é preciso pensar na exterioridade constitutiva.

O que se tem são efeitos de sentido circulando nos inúmeros discursos produzidos em uma sociedade. Esses efeitos de sentido constroem, com as formas discursivas típicas de cada um dos diversos gêneros, as representações da imaginação de uma dada época.

“As práticas sociais de textualização, correntes em certa época e em certa cultura, estão cristalizadas em formas textuais. Essa formalização faz com que o texto, do ponto de vista de sua realidade empírica, seja um objeto com começo, meio e fim”; no entanto, como afirma Orlandi:

Enquanto discurso, ele é marcado pela *incompletude*, pois relaciona-se com outros textos (existentes, possí-

veis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer). (ORLANDI, 1996).

Dessa forma, o que se tem é uma função-autoria. Segundo Foucault (1992), o exame da autoria permite reexaminar os *privilégios do sujeito*, indagar as condições e as formas que regem o seu aparecimento na ordem dos discursos. Vejamos o que apontam BARONAS e GREGOLIN a esse respeito:

A instalação da autoria problematiza a evidência do sentido e permite pensar a complexa teia em que o sujeito se enreda, ocupando um lugar de enunciador, ao inserir-se nas séries de falas que o precedem”. (GREGOLIN, BARONAS, 2001. p. 76).

“Enfim, trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto), o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso”. (Foucault 1992, p. 70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber o texto como objeto de análise na sala de aula, e tendo conhecimento do que seja a Análise do Discurso (AD), o professor tem por objetivo trabalhar a língua, não mais como da ordem de uma pura descrição, mas sim, trabalhar a língua a serviço da argumentação.

Assim, são por estas razões, que para pensar o ensino, se faz necessário o conhecimento de tal teoria, não para usá-la à risca, em análises como na universidade (no Curso de Letras, por exemplo), mas sim, para que o professor das redes municipais, estaduais e também particulares, tenham em mãos uma visão mais ampla do que seja o trabalho com a língua.

Como relata (INDRUSKY, 2010, p. 41): “Se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda”.

Pensar tais questões, em meu entender, precede necessariamente e obrigatoriamente toda e qualquer prática de ensino,

seja para refletir sobre a língua, seja para conduzir uma prática de leitura ou, ainda, no momento de orientar ou examinar a produção de textos (INDRUSKY, 2010, p. 41).

É possível fazer uma análise semântica para que os alunos melhor entendam como os nexos linguísticos funcionam semanticamente.

Se o professor souber que não há uma única concepção de língua, nem de contexto, isto já pode afetar, e muito, a qualidade de seu ensino. Não é o caso de pensar em não mais ensinar sintaxe, mas que essa não seja a única maneira de mediar o conhecimento” (INDRUSKY, 2010).

Mas, como foi enunciado acima, não é considerável que essa questão teórica deva fazer parte diretamente dos programas de ensino na escola, mas devem fazer parte da formação do futuro professor de língua materna e/ou estrangeira.

Todo professor e/ou futuro professor deve perceber com clareza que a língua sistêmica e transparente é uma concepção dentre outras e não a única concepção. É preciso compreender os processos semânticos que se engendram a partir de e sobre tais funcionamentos da língua. (INDRUSKY, 2010).

Assim, se o professor possuir este conhecimento, ele estará instrumentado para entrar em sala de aula e ajudar seus alunos a refletirem sobre a língua, a interpretar os sentidos que decorrem dos discursos, seja um texto, ou uma imagem, ou ambos juntos, a partir dos princípios que regem a AD.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel, A ESCRITA DE SI, IN O QUE É UM AUTOR? , Lisboa, Ed. Vega, Col. Passagens, 1992.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. SENTIDO, SUJEITO E MEMÓRIA: COM O QUE SONHA NOSSA VÃ AUTORIA? In: GREGOLIN, Maria do Rosario & BORONAS, Roberto (org). ANÁLISE DO DISCURSO: AS MATERIALIDADES DO SENTIDO. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2001, p. 60 a 80.

INDRUSKY, Freda. A FRAGMENTAÇÃO DO SUJEITO. In: INDRUSKY, Freda & Campos, Maria do Carmo. DISCURSO, MEMÓRIA, IDENTIDADE. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000, pág. 70 a 81.

_____. FORMAÇÃO DISCURSIVA: ESSA NOÇÃO AINDA MERECE QUE LUTEMOS POR ELA? IN: ANÁLISE DO DISCURSO NO BRASIL: MAPEANDO CONCEITOS, CONFRONTANDO FRONTEIRAS. São Paulo: Clauraluz, 2007, pág. 163 a 172.

ORLANDI, Eni. A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO – AS FORMAS DO DISCURSO. São Paulo: Brasiliense, 1987, pág. 135 a 146; pág. 157 a 163.

_____. ANÁLISE DE DISCURSO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS. Campinas, São Paulo, 1999, pág. 30 a 41, pág. 42 a 44, pág. 49 a 55, pág. 59 a 61, pág. 73 a 77.

_____. ANÁLISE DE DISCURSO E INTERPRETAÇÃO. IN: DISCURSO E TEXTO: FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS. Campinas, SP: Pontes, 2001, pág. 19 a 30.

_____. AS FORMAS DO SILÊNCIO: NO MOVIMENTO DOS SENTIDOS. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. INTERPRETAÇÃO; AUTORIA, LEITURA E EFEITOS DO TRABALHO SIMBÓLICO. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, pág. 11 a 22; pág. 73 a 78; pág. 79 a 100.

_____. TERRA À VISTA: DISCURSO DE CONFRONTO: VELHO E NOVO MUNDO. São Paulo: Cortez, Ed. Unicamp, 1990, pág. 135 a 146 e 176-180.

_____. UNIDADE E DISPERSÃO: UMA QUESTÃO DO TEXTO E DO SUJEITO. IN: DISCURSO E LEITURA. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, pág. 55 a 74; pág. 75 a 85.

DIFERENÇAS SOCIOLINGUÍSTICAS DE GÊNERO: MARCAS DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

Fabio Colins da Silva⁶

Kleber Carlack Martins da Silva⁷

Waldinett Nascimento Torres Pena⁸

Wanne Karolinne Souza de Miranda⁹

PALAVRAS INICIAIS

O ditongo que já era

– Os livros didáticos e as gramáticas insistem em dizer, até hoje, que nas palavras *pouco*, *roupa*, *louro* existem ‘ditongos’, isto é, um ‘encontro vocálico’ em que as duas vogais são pronunciadas. Mas isso não acontece mais no português do Brasil, nem no de Portugal. Há muito tempo que o que se escreve *OU* é pronunciado *O*. (BAGNO, 2003, p. 82)

A epígrafe retirada da obra “A Língua de Eulália”, de Marcos Bagno, ilustra o prestígio dado ao português culto, normalizado nas gramáticas ensinadas na escola e apreciadas pelo cidadão erudito. No entanto, essa valorização dada ao português padrão é uma herança da colonização consolidada com o passar do tempo. Nesse cenário, a escola não deveria negar ou ignorar as distinções linguísticas, pelo contrário, deveria valorizar a língua como um organismo vivo e em constante mudança, pois “o que era escrito e pronunciado “*OU*” em pouco tempo passou a ser pronunciado apenas “*Ô*” (BAGNO, 2003, p. 84). Isso

⁶ Mestrando em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UEPA). Professor (SEDUC-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4404734777828009>

⁷ Mestrando em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4892668379534512>

⁸ Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UEPA). Professora (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2526009441060007>

⁹ Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UEPA). Professora EBTB (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2353400232762661>

mostra a rapidez com que a língua muda, e que a escrita não acompanha tal mudança.

As línguas mudam, sofrem variação com o tempo. Tais mudanças podem ser analisadas em uma perspectiva histórica ou diacrônica. A língua portuguesa, por exemplo, “é uma continuidade do latim, somado a outras línguas de povos que habitaram a península ibérica, como os de origem germânica e os de origem árabe” (AMADO, 2021, p. 14). Essas mudanças continuam a partir de novos contatos socioculturais e, sobretudo, com falantes de outras línguas. Assim, a evolução da escrita e das regras da gramática normativa não acompanham a evolução da língua falada, consequentemente, surgem os desacordos linguísticos.

Para Saussure (2021), existem diversas causas para o desacordo entre a escrita e a fala ou pronúncia das palavras, entre elas está a discordância entre a evolução da fala e a evolução da escrita, pois a segunda demanda mais tempo para mudar. Nesse sentido, “a língua evolui sem cessar, enquanto a escrita tende a permanecer imóvel. Daí decorre que a grafia acaba por não mais corresponder ao que deve representar” (*idem*, 2021, p. 73). Isso mostra que uma determinada forma de escrita, num dado momento, pode parecer absurda um tempo depois, visto que a mudança do signo linguístico para atender à nova pronúncia requer um tempo maior que o necessário para a mudança na fala.

Essa discordância entre fala e escrita gera, na escola, sobretudo, preconceito linguístico, que se caracteriza como:

Um conjunto de variedades linguísticas estigmatizadas, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares. (BAGNO, 2015, p. 13).

O preconceito linguístico torna-se mais evidenciado quando se refere a forma de como falam as pessoas menos privilegiadas socialmente, aquelas desprovidas de escolarização ou poder econômico. Portanto, o que parece ser natural diante da variedade linguística do Brasil, torna-se

um erro em relação à norma-padrão. Sobre isso, Bagno (2015, p. 16) aponta que muitas variedades linguísticas prestigiadas pelos falantes da zona urbana “não correspondem integralmente às formas prescritas pelas gramáticas normativas, pois uma grande quantidade de regras caiu na obsolescência”. Isso mostra uma hierarquização linguística, o que conota um absurdo em nosso país.

Nesse contexto, as distinções linguísticas dão-se por diversos fatores: econômica, regional, escolaridade, idade. Na perspectiva da sociolinguística, a idade dos falantes implica no processo de interação entre sujeitos de tempos e de domínios sociais distintos, pois cada um exerce um papel social diferente nas relações linguísticas estabelecidas. Desse modo, compreende-se domínio social como “um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). Portanto, são nesses espaços que surgem os distintos papéis sociais, definidos como “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (*idem*, p. 23). No domínio da escola, por exemplo, é perceptível as características linguísticas que marcam os papéis sociais do professor e dos estudantes. Nesse contexto, as diferenças socioculturais são marcadas pela idade, ou seja, pelos aspectos intergeracionais.

Além disso, questões de gênero também implicam nas variações fonético- fonológicas. Então, há distinções entre o falar das mulheres e o falar dos homens. As mulheres, por exemplo, “costumam usar mais diminutivos: ‘Trouxe esta lembrancinha para você; é uma coisinha de nada’. Usam também mais partículas como ‘né?’, ‘tá bom?’” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47). Os marcadores conversacionais, conforme apontados pela autora, cumprem a função linguística de demarcar o diálogo e unir as unidades comunicativas, pois pode ser que quando o enunciador oraliza “né?”, ele está aguardando uma confirmação ou mesmo uma negativa

Por outro lado, os homens tendem a ter uma linguagem marcada por palavras ou gírias (BORTONI-RICARDO, 2004). Além disso, eles podem apresentar, com maior frequência, fenômeno fonético-fonológicos,

como rotacização, ou seja, a transformação do [l] em [r] em encontros consonantais como [cl] e [pl]. Esse fenômeno é bastante estigmatizado e, conseqüentemente, gerador de preconceito linguístico, haja vista que caracteriza, segundo o ponto de vista preconceituoso, baixa escolarização e menos erudição.

Contudo, deve-se considerar que a distinção entre o repertório linguístico masculino e feminino está relacionada, sobretudo, aos papéis sociais assumidos por cada falante ou grupo de falantes, pois trata-se de uma questão de condicionamento sociocultural. Além disso, “do ponto de vista de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece” (BAGNO, 2015, p. 85). Portanto, mesmo que o indivíduo não domine a gramática da norma-padrão, seja na escrita ou na fala, não se pode negar que esse sujeito é um falante competente de sua língua materna.

Nestes termos, mudanças linguísticas ocorrem com o passar do tempo, isto é, variações diacrônicas. Isso implica dizer que a língua passa por sucessivos estados, visto que elementos linguísticos são substituídos por outros no decorrer do tempo. Assim, este texto tem como objetivo analisar os fenômenos fonético-fonológicos nas falas de oito sujeitos: quatro mulheres e quatro homens acima de 50 anos, pescadores, anal-fabetos e moradores da praia de Ajuruteua (Bragança-Pará), por meio da aplicação do QFF (Questionário Fonético-Fonológico) contendo 159 perguntas como instrumento para coleta de dados, no intuito de compreender como os entrevistados pronunciam determinadas palavras. A ênfase maior, entretanto, será na variante gênero, a fim de que se descubra qual gênero (masculino ou feminino) é reprodutor mais evidente dos fenômenos linguísticos detectados.

UM APANHADO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA

Para falar acerca dos informantes da pesquisa é necessário, antes, dar a conhecer sobre o lugar onde vivem – o município de Bragança e, por

meio da História do lugar, entender o porquê de os falares desses informantes destoarem tanto dos da capital do Pará e de outros municípios.

Em 1823, o Pará era a única província que ainda não tinha aderido à Independência do Brasil, ocorrida no dia 07 de setembro. Um ano depois a Província do Pará passa a aderir ao Brasil. Mas essa adesão não foi fácil. Dom Pedro I, Imperador do Brasil, enviou a Belém um comandante de fragata inglês, John Grenfill, contratado para criar aqui a Marinha. Ele foi designado com a missão de trabalhar o movimento para incorporar o Pará ao Brasil. A consagração da Adesão ocorreu após uma assembleia no Palácio Lauro Sodré, sede da Colônia Portuguesa à época, local em que no dia 15 de agosto de 1823, o documento de adesão do Pará foi assinado, rompendo de vez com Portugal. No entanto, Bragança, reduto dos portugueses, só aderiu à independência em 1º de outubro de 1823.

Segundo o historiador Dário Benedito Rodrigues, as origens de Bragança remontam a 1613, contando que os primeiros brancos a conhecerem a região do Caeté, então habitada pelos índios Tupinambás, foram os franceses da expedição de Daniel de La Touche, a 08 de julho daquele ano, embora haja controvérsias no que tange a exatidão dessa data. Em 1612, o conquistador francês Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière fundou São Luís no Maranhão, estabelecendo alianças com as tribos indígenas da região, principalmente com os Tupinambá. Logo depois, Ravardière partia para a conquista francesa da Amazônia. Em 8 de julho de 1613, rumou para o vale dos rios amazônicos, estabelecendo amizade com os Tupinambás que, expulsos das costas baiana e pernambucana, povoavam densamente essa área. Os primórdios de Bragança remontam a esse episódio, onde os franceses, tentaram organizar o primeiro núcleo da colonização na região do rio Caeté (ou Caité = *caa* + *y* + *eté* = mato bom, verdadeiro, na língua tupi). Prosseguiu então para o vale do rio Pará e, mais adiante, ao rio Tocantins, buscando firmar sua tentativa de dominação nas áreas de posse da união ibérica na América.

Bragança está situada à margem esquerda do rio Caeté, próximo à foz, ficando a poucas horas de viagem da fronteira do Maranhão. Liga-se

por terra, com Belém, pela Rodovia PA-25. Durante muito tempo foi o ponto de passagem quase obrigatório dos produtos que circulavam entre o Pará e o Maranhão. Conhecer um pouco da História de Bragança leva a compreender o porquê de os Bragantinos pronunciarem

[s] sibilante como os maranhenses, embora seja possível ouvi-los pronunciar [ʃ] no final de algumas palavras como os portugueses que deixaram tal marca nos falares paraenses.

DOS INFORMANTES

Quadro 1 - Identificação dos Sujeitos

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	LOCALIDADE
S1	MULHER	60	ANALFABETA	PRAIA DE AJURUTEUA BRAGANÇA-PA
S2	MULHER	63	ANALFABETA	
S3	MULHER	65	ANALFABETA	
S4	MULHER	67	ANALFABETA	
S5	HOMEM	59	ANALFABETO	
S6	HOMEM	70	ANALFABETO	
S7	HOMEM	71	ANALFABETO	
S8	HOMEM	72	ANALFABETO	

Fonte: elaborado pelos autores

Buscou-se, na praia de Ajuruteua – Bragança – Pará, oito informantes, sendo quatro mulheres e quatro homens cujas idades vão de 59 a 72 anos, pessoas analfabetas ou semialfabetizadas, pertencentes à colônia dos pescadores ou por ofício ou por parentesco. É importante frisar que a primeira informante, classificada no quadro 1 como S1-F, tem 60 anos, é viúva de pescador e tem 4 filhos: dois graduados pela UFPA e dois universitários do IFPA, que possivelmente, influenciam na maneira pouco variante de como a informante pronuncia as palavras. A segunda informante, no quadro, S2-F é filha do S6-M; S3-F é

sobrinha do S7-M e S4-F é a irmã mais velha de S5-M, ambos netos do informante, no quadro, S8-M, de 72 anos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A variação linguística é um aspecto da língua portuguesa que, há muito, vem sendo motivo de muitos estudos. Pode ser interpretada por meio das influências históricas, geográficas, etárias, sociais, do gênero, situação econômica ou grau de escolaridade sobre o modo de como o falante usa o idioma. Ao se afirmar que a Língua é um mecanismo vivo que pode ser modificada por seus falantes em conformidade com a situação linguística, entende-se que a língua pode sofrer diversas alterações, contaminações, empréstimos, enriquecimentos, supressões e transposições que se sucederam e vão sucedendo no decorrer do tempo e, por não ser um sistema fechado e imutável, ganha diferentes nuances. Embora o Brasil tenha o Português como único idioma, as variações linguísticas são muitas e podem ser justificadas de acordo com a comunidade na qual se manifestam.

As variações ocorrem por conta da comunicação, princípio básico da língua, e para tanto, os falantes fazem arranjos e rearranjos linguísticos que possam suprir suas necessidades comunicativas, daí os diferentes falares, as variações produzidas por conta de fenômenos observados dos pontos de vista semântico-lexical, morfossintático, fonético ou fonológico. A presente pesquisa visou às possíveis mudanças fonológicas ocorridas nos falares de informantes bragantinos, levando em conta apenas a variante gênero sem desprezar as demais variantes, posto que as possibilidades para explicar as mudanças fonéticas se alargam em várias direções. Tais modificações são conhecidas por Metaplasmos.

Os metaplasmos são classificados em cinco classes: por permuta, aumento, subtração, transposição e por transformação. Alguns desses fenômenos foram observados nos falares dos oito informantes bragantinos, quando da aplicação do Questionário Fonético-Fonológico (QFF).

A título de organização, será mencionado o fenômeno fonético e seu conceito; depois, o quadro da ocorrência entre os falantes, sub-

divididos na tabela com a nomenclatura “A” para os sujeitos de gênero feminino e “B” para os sujeitos de gênero masculino; em seguida, qual gênero apresentou maior variação. Assim tem-se:

ROTACIZAÇÃO

É a transformação do /L/ em /R/, nos encontros consonantais. Esse fenômenolinguístico chamado rotacismo é uma tendência antiga e estigmatizada por caracterizar as variedades não padrão.

TABELA 1: 1A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
33 clara	['klaraʎ]			
40 planta	['plãtaʎ]		['prãtaʎ]	
70 placa	['plakaʎ]		['prakaʎ]	
71 bicicleta	[bisi'kletaʎ]		[bisi'krẽtaʎ]	

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 2: 1B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
33 clara	['kraraʎ]			
40 planta	['prãtaʎ]			
70 placa	['prakaʎ]			
71 bicicleta	[bisi'krẽtaʎ]			

Fonte: elaborada pelos autores

Observou-se a troca de /L/ por /R/ nos encontros consonantais “cl” e “pl” das palavras de número 33, 40, 70 e 71 na pronúncia de todos os sujeitos masculinos.

DESPALATALIZAÇÃO - TRANSFORMAÇÃO DO [ɬ] E CONSEQUENTE IOTIZAÇÃO

TABELA 3: 2A

Perguntas	S1-F	S2-F	S3-F	S4-F
23 grelha	[ˈgrɛ.ɫɫ]			
25 colher	[ku.ˈɫɛØ]			[kuy.ˈɛ]
44 abelha	[α.ˈbe.ɫɫ]			[α.ˈbey. ɫ]
80 trabalhar	[trɔ.bɔ.ˈɫaØ]			[trɔ.bɔy. ˈa]
112 olho	[ˈo.ɫU]			[ˈo.iw]
122 joelho	[ʒu.ˈe.ɫU]			[ʒu.ey]
129 mulher	[mu.ˈɫɛh]	[mu.ˈɫɛØ]		[muy.ˈɛ]
139 velho	[ˈvɛ.ɫU]			[ˈvey.U]
142 braguilha	[bɔh.ˈgi.ɫɫ]			
154 barulho	[bɔ.ˈru.ɫU]			[bɔˈru.iw]

TABELA 4: 2B

Perguntas	S5-M	S6-M	S7-M	S8-M
23 grelha	[ˈgrɛɬɬ]			
25 colher	[kuy.ˈɛ]			
44 abelha	[α.ˈbey.ɬ]			
80 trabalhar	[trɔ.bɔy.ˈa]			
112 olho	[ˈo.iw]			

122 joelho	[ʒu.'ey]			[ʒu.'e.iw]
129 mulher	[muy'ɛ]			
139 velho	['vɛy.U]	['vɛy]	['vɛy.U]	['vɛy]
142 braguilha	[bah.'gi.ʌʌ]			
154 barulho	[bɑ'ru.iw]	[bɑ'ru.iw]	[bɑ'ru.iw]	[bɑ'ru.i]

Fonte: elaborada pelos autores

O fonema [ʌ] é descrito fonética e fonologicamente como consoante oral, sonora, lateral, dorso-palatal. Ocorre sempre em posição medial de sílaba medial ou final de palavras e, com raríssimas exceções, em posição inicial de alguns empréstimos espanhóis e no pronome de 3ª pessoa “lhe”. Em determinados contextos, por facilidade ou relaxamento de articulação o [ʌ] pode perder o traço palatal, passando a ser articulados como alveolar /l/, como iode /y/, ou sofrer apagamento, desaparecendo.

Na observação da pronúncia de todos os sujeitos masculinos da pesquisa quanto às palavras de número 23, 25, 44, 80, 112, 122, 129, 139, 142 e 154, o fenômeno só não ocorreu na 23 e na 142; nas demais, o fonema [ʌ] se transformou na iode /y/ ou na /i/. Embora se estivesse esperando a despalatalização na palavra “braguilha”, ocorreu outro fenômeno – a Metátese na sílaba inicial, pois em lugar de pronunciarem “braguilha”, disseram “barguilha”, nota-se que /r/ e /a/ trocam de posição na mesma sílaba e o mais interessante foi perceber que tal ocorrência se deu na pronúncia de todos os sujeitos, independentemente de gênero, exceto em S1-F.

TRANSFORMAÇÃO DO GERÚNDIO - ND EM -N

TABELA 5: 3A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
27 Fervendo	[fɛh.'vẽ.dU]			[frɛ.'vẽ.nU]
52 Remando	[rey.'mã.dU]			[rey.'mã.nU]
148 Dormindo	[dur.'mĩ.dU]			[dru.'mĩ.nU]

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 6: 3B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
27 Fervendo	[frɛ.'vẽ.nU]			
52 Remando	[rey.'mã.nU]			
148 Dormindo	[dru.'mĩ.nU]			

Fonte: elaborada pelos autores

Pela síncope de /d/. As palavras de número 27, 52 e 148 que são verbos nogerúndio, sofrem síncope de /d/ na pronúncia de todos os sujeitos masculinos.

REDUÇÃO DO DITONGO “OU” EM VOGAL SIMPLES “O”

TABELA 7: 4A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
6 tesoura	[tʃi.'zo.rɐ]			
115 ouvido	[u.'vi.dU]			u.'vi.drU]
136 loura	['lo.rɐ]			

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 8: 4B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
6 tesoura	[tʃi.'zo.rʌ]			
115 ouvido	[u.'vi.drU]			
136 loura	[ʼlo.rʌ]	[ʼloy.rʌ]		

Fonte: elaborada pelos autores

A pronúncia mais comum que corresponde à grafia <ou> é com uma vogal simples – “ô”, foi o observado na palavra 6, na pronúncia de todos os sujeitos; na palavra de número 115, em lugar da redução, ocorreu aférese do /o/; se houvesse reduzido o ditongo ou, a pronúncia seria [o'vidu] e não [u'vidu]; na palavra de número 136, todas as mulheres e apenas o homem mais novo pronunciaram a redução do ditongo <ou> na vogal simples – “ô”.

Percebeu-se que S6-M, S7-M, S8-M, os homens mais velhos dentre os informantes, em lugar do ditongo <ou> em “loura”, pronunciaram /oy/ em “loira”. O que pode ser explicado pela evolução natural do ditongo latino <au>: ouro, de «auru»; louro, de «lauru» para o Português <ou> que se diferenciava do ditongo <oi>, de outra origem. A alternância na utilização desses ditongos deu-se a partir do séc. XVI, por influência da pronúncia peculiar aos judeus. Hoje, a alternância ainda se verifica em palavras como oiro e loiro, tanto que se pôde observar na pronúncia dos três homens mais velhos dentre os informantes.

REDUÇÃO DO DITONGO “EI” EM “E”

TABELA 9: 5A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
3 prateleira	[pra.tʃi'.le.rʌ]			
8 travesseiro	[tra.vi.'se.rU]			

12 torneira	[tor.'ne.rΛ]
24 peneira	[pe.'ne.rΛ]
35 manteiga	[mã 'te.gΛ]
47 teia	['tey.Λ]
50 peixe	['pe.fi]
83 prefeito	[pre'feytU]
91 bandeira	[bã.'de.rΛ]
100 companheiro	[kũ.pα'ŋe.rU]
141 meia	['mey.Λ]
146 beijar	[be'ʒaØ]

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 10: 5B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
3 prateleira	[pαh.tʃi'.le.rΛ]			
8 travesseiro	[trα.vi.'se.rU]			
12 torneira	[tor.'ne.rΛ]			
24 peneira	[pe.'ne.rΛ]			
35 manteiga	[mã 'te.gΛ]			
47 teia	['tey.Λ]			
50 peixe	['pe.fi]			
83 prefeito	[pew'fey.tU]			
91 bandeira	[bã.'de.rΛ]			

100 companheiro	[kũ.pɐ'ŋe.rU]
141 meia	['mey.ɔ]
146 beijar	[be'ʒaØ]

Fonte: elaborada pelos autores

Na observação das palavras acima, verificou-se que a redução do ditongo “EI” em “E” ocorreu entre os sujeitos independentemente de gênero, mas é importante salientar que em “teia”, “meia” e “prefeito” o ditongo não foi reduzido na pronúncia de nenhum falante. No caso de “teia” e “meia”, talvez a redução não tenha acontecido pelo fato de essas palavras terem um número de sílabas inferior às demais pesquisadas; quanto à palavra “prefeito”, a consoante “F” não permite a redução de “EI” para “E” e, na realização [pewfeytU], entende-se que houve a mudança da sílaba “pre” para “pew”, por ocorrência da lei do menor esforço.

REDUÇÃO DE “E” E “O” – ÁTONOS PRETÔNICOS

TABELA 11: 6A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
3 prateleira	[prɐ.tʃi'.le.rɔ]			
6 tesoura	[tʃi.'zo.rɔ]			
8 travesseiro	[trɐ.vi.'se.rU]			
22 gordura	[guh'du.rɔ]			
25 colher	[ku.'ʎɛØ]			[kuy.'ɛ]
29 cebola	[si.'bo.lɔ]			
30 tomate	[tu'ma.tʃi]			
36 botar	[bu'taØ]			
37 bonito	[bu'ni.tU]			

43 montar	[mõ'tɐØ]	
46 borboleta	[boh.bu'le.tɐ]	
67 estrada	[is.'tra.dɐ]	
69 desvio	[dʒis.'viw]	
74 seguro	[si'gu.rU]	
81 emprego	[ĩ. 'pre.gU]	
84 escola	[is'kɔ.lɐ]	
87 borracha	[bu'.Ra.ʃɐ]	
94 correio	[ko'Re.y.U]	
100 companheiro	[kũ.pɐ'ɲe.rU]	
106 mentira	[mĩ'tʃi.rɐ]	
111 coroa	[ko'roɐ]	
114 orelha	[o're.ʎɐ]	
119 coração	[kɔ.rɐ'sãw]	
122 joelho	[ʒu.'e.ʎU]	
123 ferida	[fi'ri.dɐ]	
126 desmaio	[dis'ma.y.U]	
148 dormindo	[dur.'mĩ.dU]	[dru.'mĩ.dU]
149 assobio	[asu'biw]	
151 encontrar	[ĩ.kõ'.traØ]	
158 esquerdo	[is'keh.dU]	

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 12: 6B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
3 prateleira	[prɐ.tʃi'.le.rɐ]			
6 tesoura	[tʃi'.zo.rɐ]			
8 travesseiro	[trɐ.vi.'se.rU]			
22 gordura	[guh'du.rɐ]			
25 colher	[kuy.'ɛ]			
29 cebola	[si.'bo.lɐ]			
30 tomate	[tu'ma.tʃi]			
36 botar	[bu'.taø]			
37 bonito	[bu'ni.tU]			
43 montar	[ɐmũ'.tɐø]			
46 borboleta	[bu.bu'le.tɐ]		[bru.bu'.le.tɐ]	
67 estrada	[is'tra.dɐ]			
69 desvio	[dʒis.'viw]			
74 seguro	[si'gurU]			
81 emprego	[ĩ.'pre.gU]			
84 escola	[is'kɔ.lɐ]			
87 borracha	[bu'Ra.ʃɐ]			
94 correio	[ko'Re.y.U]			
100 companheiro	[kũ.pɐ'ɲe.rU]			
106 mentira	[mĩ'.tʃi.rɐ]			
111 coroa	[ko'roɐ]			
114 orelha	[o're.ɾɐ]			
119 coração	[kɔ.rɐ'.sɔw]			
122 joelho	[ʒu.'ey]		[ʒu.'e.iw]	
123 ferida	[fi'ri.dɐ]			
126 desmaio	[dis'mayU]			
148 dormindo	[dru.'mĩ.nU]			
149 assobio	[asu.'viw]			
151 encontrar	[ĩ.kõ'.traø]			

158 esquerdo	[is'.keh.dU]
--------------	--------------

Fonte: elaborada pelos autores

A redução de “E” e “O” em sílabas átonas pretônicas tem característica presente em todo domínio da língua portuguesa e é um fenômeno natural. Essa redução se dá por um fenômeno fonológico chamado harmonização vocálica, o qual explica o processo de redução das vogais.

Na pronúncia dos sujeitos pesquisados, as palavras de número 3, 6, 8, 22, 25, 29, 30, 36, 37, 46, 67, 69, 74, 81, 84, 87, 100, 106, 122, 123, 126, 148, 149, 151 e 158

que se encaixam na descrição do fenômeno supracitado, foram pronunciadas por todos, reduzindo “E” e “O” nas sílabas átonas pretônicas indistintamente; entretanto não foi possível notar tal ocorrência na pronúncia das palavras 43-montar, 94-correio, 111-coroa, 114-orelha e 119- coração.

DESNASALIZAÇÃO DA VOGAL PÓS-TÔNICA

A desnasalização das vogais postônicas é a retirada do som nasal da vogal que está depois da sílaba tônica.

TABELA 13: 7A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
75 passagem	[pα. 'sa. ʒi]			
128 homem	['õ.mi]			

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 14: 7B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
75 passagem	[pα. 'sa. ʒi]			
128 homem	['õ.mi]			

Fonte: elaborada pelos autores

Todos os sujeitos da pesquisa realizaram o referido fenômeno na pronúncia das palavras de número 75 e 128, independentemente de seu gênero.

TRANSFORMAÇÃO DE PROPAROXÍTONA EM PAROXÍTONA

Partindo de observação, há uma tendência de as proparoxítonas se reduzirem a paroxítonas, percebe-se que algumas vogais postônicas, criam encontro consonantal, p.e.: abóbora > abobra, e chácara > chacra, em outros casos ocorre a perda dessa vogal e da consoante que a segue, p.e.: árvore > arvre > arve; óculos > oculos > ocos e outros. Alguns fonemas são resistentes à supressão, é o caso do fonema /i/, que quase não apresenta alteração nas entrevistas feitas com os falantes de Ajuruteua. Na transcrição das palavras de número 10, 11, 15, 17, 32, 39, 118 e 157, pôde-se perceber tal fenômeno na pronúncia da maioria dos sujeitos pesquisados, embora o maior índice esteja entre os sujeitos de gênero masculino.

TABELA 15: 8B				
Perguntas	S5- M	S6- M	S7-M	S8- M
10 lâmpada	[ˈlã.pi.dɐ]	[ˈlã.pɐ]		
11 elétrico	[ɛ.ˈlɛ.triu]	[ɛ.ˈlɛ.tru]		
15 fósforo	[ˈfɔs.fU]			
17 pólvora	[ˈpɔ.vrɐ]			
32 abóbora	[α.ˈbɔ.brɐ]			
39 árvore	[ˈaw.vri]			
118 fígado	[ˈfigU]			
157 hóspede	[ˈɔspi]			

Fonte: elaborada pelos autores

TABELA 16: 8A

TABELA 16: 8A				
Perguntas	S1- F	S2-F	S3-F	S4- F
10 lâmpada	[ˈlã.pã.dã]		[ˈlã.pi.dã]	
11 elétrico	[ɛ.ˈlɛ.tri.ku]			[ɛ.ˈlɛ.triu]
15 fósforo	[ˈfɔs.fu.rU]	[ˈfɔs.frU]		
17 pólvora	[ˈpɔw.vu.rã]	[ˈpɔw.vrã]	[ˈpɔw.vu.rã]	[ˈpɔ.vrã]
32 abóbora	[ã.ˈbɔ.bu.rã]	[ã.ˈbɔ.brã]		
39 árvore	[ˈah.vu.ri]	[ˈah.vri]		
118 fígado	[ˈfi.gã.dU]	[ˈfi.gã.dU]		[ˈfi.gU]
157 hóspede	[ˈɔspidɪ]			[ˈɔspi]

Fonte: elaborada pelos autores

Em face do exposto, conclui-se que os metaplasmos, por serem alterações fonéticas verificadas nas próprias palavras da língua, emigram e peregrinam através do tempo, até que essas alterações permanecerem estáticas por um período e, outras vezes se modificarem, em consonância com o uso dos falantes, dentro de sequências diacrônicas e sincrônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, conseguiu-se analisar por meio de alguns fenômenos fonético-fonológicos, na fala de oito indivíduos, todos nascidos no município de Bragança no estado do Pará e moradores da praia de Ajuruteua, sendo quatro homens e quatro mulheres, todos analfabetos. Dos oito fenômenos analisados, percebeu-se um maior grau de ocorrência na fala dos sujeitos, mais ligados ao gênero masculino. Talvez isso ocorra por questão de uma convivência maior dentro da “bolha” de cada grupo, ou seja, pela interação próxima de um grupo de pessoas de mesmo gênero; outras vezes, pode-se supor que a ocorrência se dá por manutenção linguística, haja vista que determinadas palavras ditas arcaicas são observadas na pronúncia dos homens mais velhos.

Como já dito na parte introdutória desta pesquisa, é muito comum que questões de gêneros influenciem na frequente comunicação entre homens e mulheres, e cada uma com seus “estilos”. Portanto, é preciso que se tenha cuidado, principalmente em espaços educacionais, para que não se permita o famoso e comum, preconceito linguístico que não somente acontece, por palavras ditas “erradas”, mas também por dialetos incomuns, diferentes, ou até mesmo característico de um povo, ou grupo social.

Os sujeitos desta pesquisa são moradores da praia de Ajuruteua e fazem parte de uma investigação maior cujo número de informantes é de 187 no total. Todos os sujeitos pesquisados, inclusive os oito informantes citados neste capítulo estão em frequente comunicação, uma vez que são moradores da colônia de pescadores localizada na praia de Ajuruteua – Bragança - Pará, ou seja, a influência de um na fala do outro é real, assim como acontece nas escolas, em casa etc., visto que não se pode desconsiderar a dinamicidade que a língua tem, principalmente, por meio da fala.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Rosane de Sá. A entrevista: o sistema fonológico do português falado no Brasil e suas variantes fonéticas. In: GIL, Beatriz Daruj. CARDOSO, Elis de Almeida. BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- CONDÉ, Valéria Gil (org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, 2021.
- RODRIGUES, Dário Benedito. **História de Bragança-Pa**. Disponível em: http://eubragantino.no.comunidades.net/index.php?pagina=1550101375&fb_comme_nt_id=504409912921562_98382161. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Parábola, 2021.

A GÍRIA COMO MECANISMO DE INTERAÇÃO ENTRE JOVENS EM PLATAFORMA DE JOGOS ONLINE: APEX LEGENDS E FORTNITE

Fernando Leite Morais¹⁰

NOÇÕES PRELIMINARES

Ao observar como dois jovens interagem durante partidas de jogos online, mais especificamente nos jogos *Apex Legends* e *Fortnite*, aconteceu-nos uma inquietação quanto aos signos empregados nos turnos conversacionais para designar as ações dos personagens ou algo singular dos jogos. Por isso, objetivamos, com este estudo, apresentar a significação de 24 signos e expressões, depois realizar análise conforme os pressupostos teóricos referentes à gíria.

Este estudo está dividido em 4 partes. Na primeira, apresentaremos e contextualizaremos os jogos que compõem servem de suporte para nosso corpus. Na segunda parte, traremos, com base na Análise da Conversação, explanaremos como o gênero conversa funciona. Isso para melhor entendermos de onde advém a seleção de *corpus* que fizemos. Na terceira parte, conceituaremos a gíria. Na quarta parte, temos a apresentação de nosso corpus e as análises.

Os jogos selecionados, por proporcionarem que os jovens conversem durante as partidas, permitem uma interação singular, com direito à criação ou utilização de signos e expressões específicos para regular as ações dentro das partidas de videogames.

FORTNITE E APEX LEGENDS

Fortnite, lançado em 2011 e desenvolvido pela Epic Games, é um jogo eletrônico que traz multijogadores online e diferentes modos de jogo, que incluem *Fortnite: Save the World*, modo cooperativo de

¹⁰ Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5224837522559364>

sobrevivência para até quatro jogadores, que devem lutar contra cascas de zumbis e defender objetos com o que possam construir, e *Fortnite Battle Royale*, um modo do gênero battle royale, que permite até 100 jogadores lutando em espaços cada vez menores para serem a última pessoa ou time vencedor. Ambos os modos de jogo foram lançados em 2017 como títulos de acesso antecipado; Save the World está disponível apenas para Microsoft Windows, macOS, PlayStation 4 e Xbox One, enquanto Battle Royale foi lançado para essas mesmas plataformas, incluindo o Nintendo Switch e dispositivos iOS e Android. O primeiro modo é pago e o segundo é gratuito.

Ambos os jogos tiveram sucesso para a EPic Games, porém, o modo Fortnite Battle Royale agregou mais adeptos, atraindo mais de 125 milhões de jogadores em menos de um ano e ganhando centenas de milhões de dólares por mês, o que o tornou um grande fenômeno cultural.

Atualmente, a divisão de modos do jogo é a seguinte:

Fortnite: Save the World é projetado como um jogo de jogador-versus-ambiente, com quatro jogadores cooperando em direção a um objetivo comum em várias missões. O jogo se passa depois que uma tempestade de fluidos aparece em toda a Terra, fazendo com que 98% da população desapareça e os sobreviventes sejam atacados por zumbis. Os jogadores assumem o papel de comandantes de abrigos de base, coletando recursos, salvando sobreviventes e defendendo equipamentos que ajudam a coletar dados sobre a tempestade ou empurrar a tempestade para trás. Das missões, os jogadores recebem uma série de itens no jogo, que incluem personagens heroicos, esquemas de armas e armadilhas, tudo o que pode ser melhorado através da experiência adquirida para melhorar seus atributos.

Fortnite Battle Royale é um modo de jogo do gênero battle royale (batalha real) para até 100 jogadores, jogando sozinho ou em grupos de dois a quatro amigos. Os jogadores são inseridos a um mapa do jogo sem nenhuma arma. Quando eles pousam, eles devem procurar por armas, itens e recursos, evitando de serem mortos enquanto atacam outros jogadores. Ao longo de uma rodada, a área segura do mapa diminui de

tamanho devido a uma tempestade que chega; os jogadores fora daquela área recebem dano e podem ser mortos. Isso força os jogadores remanescentes a irem para um espaço mais apertado e incentiva os encontros dos jogadores. O último jogador ou time vivo é o vencedor.

Em ambos os modos, os jogadores podem usar uma picareta para derrubar estruturas existentes no mapa para coletar recursos básicos, como madeira, tijolo e metal, para construir fortificações, como paredes, pisos e escadas. Tais peças de fortificação podem ser editadas para adicionar coisas como janelas ou portas. Os materiais utilizados têm diferentes propriedades de durabilidade e podem ser atualizados para variantes mais fortes usando mais materiais do mesmo tipo. Dentro de *Save the World*, isso permite que os jogadores criem fortificações defensivas em torno de um objetivo ou túneis cheios de armadilhas para atrair os zumbis. Em *Battle Royale*, isso fornece os meios para atravessar rapidamente o mapa, proteger-se de uma ofensiva inimiga ou atrasar um inimigo em avanço.

Ambos os modos de jogo são definidos como títulos gratuitos, embora atualmente *Save the World* esteja em acesso antecipado e exija compra para jogar. Ambos os jogos são rentabilizados através do uso de V-Bucks, moeda do jogo que também pode ser obtida apenas através de *Save the World*. V-Bucks em *Save the World* pode ser usado para comprar pinatas em forma de lhamas para ganhar uma seleção aleatória de itens. Em *Battle Royale*, V-Bucks podem ser usados para comprar itens cosméticos, como modelos de personagens ou similares, ou também pode ser usado para comprar o “Battle Pass” do jogo, uma progressão gradual de recompensas por ganhar experiência e completar certos objetivos durante uma temporada em *Battle Royale*.¹¹

Assim como *Fortnite*, *Apex Legends* é um jogo eletrônico também de “batalha real”¹², desenvolvido pela Respawn Entertainment e

¹¹ Consulta em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fortnite>. Acesso em 20/05/2020

¹² do Inglês: battle royale game, um gênero de jogo eletrônico que mistura elementos de exploração, sobrevivência, e procura de equipamentos e de armas, encontrados em um jogo de sobrevivência com a jogabilidade encontrada em um jogo de último sobrevivente. Os jogos de batalha real desafiam um grande número de jogadores, começando com um equipamento mínimo, a procurar armas e armaduras e eliminar os outros oponentes enquanto evitam ficar presos fora de uma “área segura” que encolhe

publicado pela Electronic Arts, que não exige cobrança de valor para ser jogado. O jogo foi revelado e lançado em um anúncio surpresa em 4 de fevereiro de 2019 para Microsoft Windows, Xbox One e PlayStation 4. Uma semana após o seu lançamento, Apex Legends obteve mais de 25 milhões de downloads e mais de 2 milhões de jogadores simultâneos, e é considerado um forte concorrente para o domínio atual de Fortnite na indústria de jogos eletrônicos. Os jogadores são agrupados em times de trios e jogam com outros esquadrões em até 60 jogadores para vasculhar o mapa do jogo em busca de armas, munição e outros equipamentos para ser o último time em pé. Algo exclusivo em Apex, é que os jogadores que forem abatidos pelos oponentes podem ser retomados ao jogo se seus companheiros tomarem certas ações dentro de um curto período de tempo após o jogador ser morto. Cada jogador seleciona um personagem “Legend” que possui habilidades únicas, mas pode ser personalizado na aparência; cada membro do esquadrão deve escolher um “Legend” exclusivo.¹³ Apex apresenta comunicação por bate-papo por voz com companheiros de esquadrão e uma abordagem de comunicação robusta.

Essa interação comunicativa por meio do bate-papo é o que focamos para coletar os signos que constituem nosso *corpus*, bem como relatos por whatsapp de um dos jogadores.

A CONVERSAÇÃO

Antes de passarmos às análises dos signos e expressões selecionados, faz-se necessário compreender o gênero que permite a construção e a circulação desses vocábulos: a conversa. A respeito deste gênero, Mascuschi (2008, p. 15-16) ensina-nos que iniciar uma interação significa, num primeiro momento, abrir-se para um evento cujas expectativas mútuas serão montadas. Em certos casos há alguém que inicia com um objetivo

com o tempo, com o vencedor sendo o último competidor a sobreviver no jogo. O nome do gênero é tirado do romance japonês Battle Royale, que apresenta um tema semelhante, de uma competição com o objetivo de ser o último a sobreviver em uma zona de jogo que vai encolhendo cada vez mais. C.f: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_eletr%C3%B4nico_de_batalha_real

¹³ Consultado em https://pt.wikipedia.org/wiki/Apex_Legends. Acesso em 20/05/2020

definido em questão de tema a tratar e então supõe que o outro esteja de acordo para o tratamento daquele tema, o que indica que além do tema em mente, ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro. Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico como para o paralinguístico, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros.

A organização da conversação pode ser regulada pelos seguintes aspectos: interação entre dois falantes, no mínimo; a troca de falantes, uma pelo menos durante o diálogo; realização em identidade temporal e interação centrada.

Deste modo, entendemos por interação face a face a conversa que agrega dois ou mais falantes, que tem por objetivo estabelecer um diálogo. A conversação é o princípio das formas de linguagem ao qual ficamos expostos e do qual nunca abriremos mão. A conversação é o gênero fundamental e básico para a interação entre os seres humanos. Essas observações implicam estabelecer a linguagem como dialógica, quando conversamos, geralmente, acontece por meio de perguntas e respostas ou asserções e réplicas (MARCUSCHI, 2008).

Assim, poderemos entender a conversação como interação verbal centrada na qual os interlocutores desenvolvem os assuntos. Por isso, toda conversação está centrada em alguma circunstância ou contexto que prenda a atenção dos participantes durante o diálogo. Para que a conversação seja efetuada, os interlocutores devem deter um mínimo de conhecimento compartilhado possível para que haja a interação.

O padrão básico da conversação é um respeitar a vez do outro, falando um de cada vez. Ou seja, um espera o outro concluir o turno evitando que todos falem ao mesmo tempo e uma pessoa só não deve falar o tempo todo sem dar o turno ao outro. A distribuição de turnos durante o diálogo pode ser vista como elemento disciplinador do mesmo (MARCUSCHI, 2008).

Para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais.

A GÍRIA E SUAS PERSPECTIVAS

Após a compreensão do gênero conversa, entender o que são e com funcionam as gírias, a partir do ponto de vista por nós adotado, é fundamental para que as análises ocorram. Então o que é a gíria?

Do ponto de vista do vocabulário, a gíria é uma característica fundamental na comunicação do dia a dia. Grosso modo, podemos entender a gíria como um vocabulário efêmero, algo que está em constante reformulação, por isso, o uso e as escolhas sempre estão mudando em um tempo muito curto:

Quando falamos em gíria, devemos ter presente um fenômeno tipicamente sociolinguístico, que pode ser estudado sob duas perspectivas: a primeira, a da chamada *gíria de grupo*, isto é, a de um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. Inusitados são, por exemplo, os grupos jovens ligados à música, à dança, às diversões... (PRETI, 2004, p. 66)

A gíria de grupo é um vocabulário restrito, pertencente a um respectivo grupo, e quem não faz parte do mesmo, um não iniciado, não compreende o que se fala:

A gíria de grupo é usada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem entendidos por outros que não pertencem ao grupo. Preservando, portanto, a significação dos vocábulos, a gíria torna-se uma linguagem secreta, somente compreensível aos iniciados. (Idem, Ibidem, 2004, 67)

Outra perspectiva do signo gírio é a da gíria comum

que estuda a vulgarização do fenômeno, isto é, o momento em que, pelo contato dos grupos restritos com a sociedade, essa linguagem se divulga, torna-se conhecida, passa a fazer parte do vocabulário popular, perdendo sua identificação inicial. (idem)

Com a propagação do vocabulário, como já explicado por nós em estudos anteriores (Cf. MORAIS, 2015, 2020, 2021), a respeito das

gírias na comunidade linguística *funk*, a gíria deixa de ser criptológica, algo que somente o grupo que a profere entende e passa a ser utilizada como vocabulário popular. Podemos notar, por exemplo, as gírias *mina*, *mano*, *broto*, que não são mais gírias de grupo, criptológicas, e sim signos considerados populares atualmente, diferente de gírias como *goma* (casa), *pikadilha* (jeito de se vestir; elogio quanto à beleza da pessoa, entre tantos outros significados que o vocábulo pode fornecer de acordo com o contexto de uso), *pesada de kit* (mulher que utiliza roupas da moda *funk*), que apresentam uma significação restrita aos não iniciados ao grupo.

CORPUS E ANÁLISE

Selecionamos 24 vocábulos ao longo de nossas observações, que são de nosso interesse por fazerem parte de um léxico específico do universo dos jogadores de Fortnite e Apex Legends.

Para evidenciar nosso corpus, elaboramos uma tabela que apresenta o signo e sua significação:

Signo	Significado
Spray	Rajada
Tá resando	Cai e levanta
Down	Caído
Miado/Low	Pouca vida
GD	Good Game – ótimo jogo
HS	Head Shoot – Tiro na cabeça
No Scope	Acertado por uma sniper sem precisar mirar
Quick Scope	Acertado quando alguém aperta o botão apenas uma vez, mirando apenas uma vez – tiro certeiro
AFK	Alguém ausente – saiu do jogo
Rush Rushar ou Rushando	Partir para o ataque ao inimigo/ muitos tiros de metralhadora
Hip fire	O mesmo que no scope, porém com armas mais simples
High Ground	quando está em terreno acima do inimigo – uma vantagem

Capa	um bug/erro que faz com que o tiro seja sempre na cabeça
Buff/Nerf	Buff - quando alguma coisa foi melhorada, e nerf é o contrário do buff, ou seja, ela piora a coisa.
Cover	Ficar protegido em alguma área – barricada, atrás de alguma pedra.
Loot	Itens/acessórios
Camper	um jogador que fica escondido esperando os inimigos passarem
Quitado/quitou	Expulso da partida/ saiu da partida
Leg	Internet ruim/jogo travando
Rage quit	Sair da partida por raiva
Costinha/ladinho/frentinha	Matar o inimigo de costas/lado e frente
Predador	Melhor jogador
Pegar o shield/precisar do shield	Escudo
Spawn/ Spawnar/Spawnando	Renascer/reviver aliado

Após o levantamento dos signos utilizados para interação durante as partidas dos jogos analisados, percebemos expressões bem específicas do grupo de interactantes jogadores, por exemplo, os vocábulos *Spray*, *miado*, *rushando*, *quitado*. A gíria *spray* é utilizada para fazer referência à cadência de tiros de uma metralhadora, uma “rajada” de tiros. Por meio do signo empregado, é notório que os falantes estão experienciando, metaforicamente, o material de pintura em sua potência de extrair a tinta do frasco e passar ao papel ou ao muro. O spray consegue extrair a tinta de seu conteúdo em velocidade e quantidade consideráveis, por isso a analogia é possível. O falante transforma o vocábulo do universo de artes plásticas em um signo ao universo bélico dos games.

Miado é uma palavra utilizada para designar a baixa vida do companheiro ou do oponente de batalha: ele tá miado/ele tá com pouca vida. Este signo parece advir do universo dos animais. Seu emprego faz uma analogia a um momento ruim. O gato, por exemplo, mia quando necessita de algo ou quando está com algum incomodo. Nesse sentido, a

gíria funciona como referência a uma necessidade. Quando o falante diz que alguma personagem está miado, quer dizer que precisa se recompor, que está com problemas por sua porção de vida no jogo estar baixa ou que o oponente tem pouca vida e esta é uma boa hora para o ataque. Metaforicamente, a gíria se origina no universo animal e passa a ser utilizada no universo dos games.

Como *Apex Legends* e *Fortnite* não são jogos tipicamente brasileiros percebe-se uma relação entre as línguas Inglesa e Portuguesa no emprego dos vocábulos. Algumas palavras são utilizadas em inglês, porém flexionadas na forma verbal em português. Esse é o caso dos signos *ressando*, *rushando/rushar* e *quitou/quitado*.

Ress em inglês significa recente. No jogo, esse signo assume uma forma verbal com gerúndio para exprimir que a ação acontece no momento de fala e apresenta a significação de brevidade que o personagem do jogo apresenta ao se levantar após uma queda. Assim sendo, se o personagem cair e se levantar rapidamente, ele estará *ressando*. O mesmo emprego de gerúndio fica perceptível na palavra *rush*, que em inglês significa pressa. O falante emprega essa gíria para trazer o sentido de partir ao ataque ao inimigo ou quando há uma cadência relevante de tiros. A pressa é uma ação que passa a ser percebida como velocidade no ataque e na cadência de tiros e o gerúndio assume sua forma na palavra para expressar o momento exato da ação: *rushando*.

Outra flexão que percebemos durante o uso dos falantes no jogo é do verbo *quit*, que em inglês significa sair. Os falantes utilizam o signo no mesmo sentido de sua língua de origem, porém a flexão é feita em português: particípio *quitado*, para designar quando o jogador foi expulso da partida, ou seja, quando a ação recai sobre o jogado e passado *quitou* para expressar que o jogador saiu do jogo por vontade própria. Os falantes utilizam o signo com radical em inglês *quit* e flexionam as terminações como as formas verbais do português. Com *quit* também temos a expressão *rage quit*, que é utilizada em sentido literal para demonstrar que o participante saiu do jogo com raiva.

Além desses estrangeirismos, temos o emprego de siglas como GD, HS e AFK. GD significa Good Game, uma abreviação para elogiar o desempenho dos jogadores colaboradores. HS é Head Shoot, para designar que o local em que o alvo foi alvejado é a cabeça. AFK, Away From Keyboard, significa que o jogador está ausente. Essas siglas são utilizadas assim para proporcionar brevidade na comunicação.

Algumas palavras não são gírias criadas para o jogo, mas são termos do jogo utilizados em tom de gíria, como as siglas já apresentadas, palavras estrangeiras utilizadas na língua portuguesa para denotar que os interactantes estão imersos no universo dos games mencionados. Esses signos são: *Down*, *quick scope*, *no scope*, *cover*, *high ground*, que embora não sejam gírias, são utilizados em momentos específicos dos jogos e nem todos, como fica perceptível pela tradução, são utilizados literalmente, por exemplo, *cover*, que significa *cobrir*, porém no jogo há uma complementação semântica que acontece durante a interação, na qual o verbo passa a significar que o participante está em uma área coberta, área de proteção. O mesmo ocorre com *no scope*, que significa *sem mira*, não apenas que uma arma está sem a mira, mas que a ação de atirar do jogador foi efetiva e não houve necessidade da mira.

Nesse mesmo sentido de uso, também encontramos as palavras *buff*, *nerf*, *loot*, *leg* e *camper*, que não possuem uma tradução literal, mas revelam usos singulares no contexto dos jogos, por exemplo, o signo *camper*, campista, que no universo do jogo amplia sua significação e passa a conotar um jogador escondido à espera do inimigo para realizar o abate.

Em nossas observações, também encontramos os signos e expressões *capa*; *costinha/ladinho/frentinha*; *Predador*; *Pegar o shield/precisar do shield* e *Spawn/ Spawnar/Spawnando*. *Capa* é uma palavra para designar um erro/ bug que faz com que os tiros almejados sejam sempre em direção à cabeça do oponente. Nas expressões *costinha*, *ladinho* e *frentinha*, o falante está anunciando como abaterá/abateu o seu alvo, ou seja, está experienciado a direção espacial como a ação de abate. Ao signo *predador*, os jogadores atribuem a significação de melhor jogador. Esse signo pode ser explicado pelo próprio contexto dos jogos, de caçada

às armas, inimigos e demais itens. Sendo assim, o jogador que se sair melhor durante a caçada ganhará o título de predador. *Shield* significa escudo e é empregado com esse mesmo significado. O que ocorre de peculiar no uso de *shield* é a mistura das línguas: *pegar o shield*. A ação se mantém em português, *pegar*, mas o objeto fica em inglês, *shield*. Essa mistura de vocábulos e de línguas é o mecanismo que dá sentido para a ação pretendida e ao contexto dos jogadores.

Por fim, temos o vocábulo *Spawn*, que no contexto de Apex e Fortnite, significa renascer. Para a ação de reviver um aliado o falante utiliza o signo inglês com flexões verbais do português *spawnar/ando*. A Língua Inglesa, original dos jogos, é utilizada pelos jogadores brasileiros em combinação com a Língua Portuguesa para efetivar as ações e as interações entre os membros do grupo de jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, após o exposto, que o léxico gírio encontrado em nosso corpus aponta para um mecanismo fundamental para que ocorra um engajamento entre os interactantes do grupo de jogadores. Os jovens jogadores de *Fornite e Apex Legends* arquitetam sua enunciação por meio de signos específicos para o universo dos jogos e para seus jogadores. A gíria se revela como um mecanismo de interação ao proporcionar aos jogadores usos singulares no ambiente de conversa dos jogos, por exemplo, a utilização de siglas, a mistura das línguas Inglesa e Portuguesa na construção de expressões e de vocábulos, as flexões verbais de Língua Portuguesa empregadas em vocábulos de língua estrangeira. Além de mecanismo de interação, o signo gírio reforça o pertencimento de seu falante a um grupo específico e demonstra uma elaboração de expressões e palavras para um contexto fraternal, para utilização de membros do grupo específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, Fernando Leite. *Funk: Estratégias de interação entre jovens do grupo*. São Paulo: Haikai, 2021.

_____. *Estratégias de interação entre jovens do grupo funk*. Tese de Doutorado, PUC-SP: 2020.

_____. *Funk: a linguagem proibida – um ponto de vista sociolinguístico*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP: 2015.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Apex Legends: https://pt.wikipedia.org/wiki/Apex_Legends.

Battle royale: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_eletr%C3%B4nico_de_batalha_real

Fortnite: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fortnite>

LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - CAMPUS AVANÇADO OIAPOQUE

Franck Wirten Quadros dos Santos¹⁴

Marlon Corrêa Amaral¹⁵

INTRODUÇÃO

Surgiu em meados dos anos 1960 na Europa e se disseminou no Brasil na década de 1970. Nesse período, a principal preocupação dessa corrente era descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados. Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto, já que havia sentenças que a gramática de frase não conseguia esclarecer.

Então, segundo Koch (1997, p. 11), o texto passa a ser conceituado pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, e não mais como uma sequência de sentenças isoladas. Sendo assim, o texto passa a ser objeto de estudo da Linguística Textual, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois podem ser explicados dentro do próprio texto.

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguística e cognitivas reguladoras e controladas da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. (MARCUSCHI, 2008, p. 73), levando

¹⁴ Mestrado em Letras (UNIFAP). Professor do Ensino Básico e Tecnológico IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9844786573794384>

¹⁵ Mestrando em Letras (UNIFESSPA). Professor do Ensino Básico e Tecnológico (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2918956652481367>

em consideração que a nossa comunicação é feita por meio de textos, visto que “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto.” (MARCUSCHI, 2012, p. 15-16).

Logo, Bentes (2003), distingue três momentos que envolveram preocupações teóricas bastantes diversas entre si: o primeiro se volta para a análise transfrástica, que trata da compreensão e significação da frase para o texto. Cujo objetivo principal é estudar os tipos de relação que se pode estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa (FÁVERO e KOCH, 2008, p. 13).

De acordo com as referidas autoras, todo falante de uma língua tem capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, bem como qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título a partir de um título dado a uma gramática textual, isto é, a base textual consta de uma representação semântica, não definida com respeito às manifestações lineares das sequências de enunciados.

Partindo de uma noção mais compreensível, onde a gramática de texto dá lugar à textualidade, quais foram introduzidas por Beaugrande e Dressler, com os conceitos de coesividade, coerência, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. As gramáticas textuais surgiram com o intuito de dar significação aos textos redigidos. Assim, estas vêm trabalhar os aspectos de coesão e coerência dos textos. Porém com o tempo, passou-se a criar um problema quanto aos aspectos significativos dos textos.

Dessa forma, para compor um texto, precisamos nos conectar em questões gramaticais sobretudo, naquelas ligadas à norma-padrão, que nos faz deixar de vermos outros componentes também fundamentais para a comunicação relevante e adequada socialmente, tendo em vista que são dois critérios fundamentais para se obter a qualidade dos textos. Em termos bem simples, queremos ressaltar que, para compor um texto,

as regras da boa formação de orações e períodos são insuficientes para sua composição.

No entanto, o ato de comunicação, visto como forma específica de interação social por Schmidt (1981) torna-se uma explicação acessível a qualquer participante de um ato de fala, sendo assim, a base empírica do texto deixa de ser a competência textual e passa a ser a competência comunicativa, aplicando-se ao meio social, a situação de fala e aos indivíduos participantes deste ato.

O conceito de texto é definido por teoria de texto, uma vez que este não pode ser definido diretamente a um só contexto pela abrangência de sentidos atribuídos ao ato de fala e texto por meio da pragmática, semântica e situações de produção. Um texto só pode ser analisado como sequência de signos significativos isolados se esta for feita de forma concomitante, ou seja, que se manifeste ao mesmo tempo em que outra. Por meio desses fenômenos linguísticos tornam-se incerto os conceitos de unidade de frase como estatuto especial dentro do texto, no âmbito da linguística textual. A diferença entre texto e discurso é um tanto complexa quanto a sua interpretação. Criaram-se várias dúvidas quanto a sua dissociação.

O texto trata da estrutura contextual composta por signos que, quando ligados (organizados de forma sintática), formam sequências de frases que dão coesão ao tema (enunciado) do texto, no sentido semântico. Já o discurso é o ato de fala (enunciação) do texto produzido, o qual traz coesão e coerência ao mesmo, construindo sentido no universo pragmático, o qual é formado não só pelos elementos sintáticos e semânticos, mas, também fonéticos e outros elementos que constituem as condições de produção do ato de fala (ato discursivo).

TEXTO E TEXTUALIDADE

Acreditava-se que os elementos definidores de um texto estão expressos na forma de organização do material linguístico. Koch (1997) aborda os conceitos de texto que mudariam desde “unidade linguística (do sistema) superior” até “complexo de proposições semânticas”. Assim

a estrutura acabada e pronta é vista como “produto de uma competência linguística social e idealizada”.

O termo texto abrange tanto orais, como textos escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como “Socorro”!, sendo sua extensão máxima indeterminada.”. (STAMMERJORHANN *apud* FÁVERO E KOCH, 2008, p. 18)

De tal modo, o texto pode ser tanto oral como escrito, podendo ter uma extensão mínima com dois signos linguísticos em situação que pode ser suprida com uma palavra e com sua extensão máxima. Antunes (2003) diz que por mais que os textos estejam fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, ou em diversas situações de comunicação, sempre serão textos. Não necessariamente precisa estar nos padrões cultos para ser um texto basta estar de modo que possa ser compreendido, pois segundo Bortoni-Ricardo (2005) os alunos devem sentir-se livres para falar pela forma oral ou escrita em sala de aula e, independentemente do código usado, qual pode ser a variedade padrão ou variantes não padrões.

Deste modo, para compreender o texto, não se pode deixar de lado o primeiro aspecto que é uma vontade comunicativa ou a queremos expressar. Portanto, o texto é a expressão de algum propósito que se caracteriza por uma atividade funcional, no sentido que tem uma finalidade, objetivo com a intenção de “fazer algo”.

GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Marcuschi (2002) diz que os gêneros textuais são fenômenos históricos, pois se encontram profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, logo são reconhecidos por entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. A partir disso entende-se que os gêneros textuais se diferenciam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas

peculiaridades linguísticas e estruturais, logo porque pode-se ter uma diversidade de textos e também uma diversidade de contextos de uso.

Considerando que alguns especialistas denominam narração; descrição e dissertação como “modos de organização textual”, diferenciando-os das terminologias que são considerados “gêneros textuais”. Partindo desse pressuposto e pautando-se no estudo de Marcuschi define-se a seguir:

Tipos textuais: sequência definida pela natureza linguística de sua composição (narração, descrição e dissertação);

Gêneros textuais: são os textos encontrados no nosso cotidiano e apresentam características sócio-comunicativas (carta pessoal ou comercial, diários, agendas, e-mail, chat, lista de compras, cardápio entre outros). (2002, p. 23)

Assim Bakhtin (1997) diz que:

Quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência dessas, ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos- se não o primeiro- a ser seguido no processo de comunicação. Por isso, os tipos textuais podem ser uma ferramenta que está à disposição do falante, sendo por ele escolhidos da maneira que melhor lhe convém no processo de comunicação, auxiliá-lo na sua expressão linguística.

Nesse sentido, para definir um tipo textual como uma estrutura básica normalmente usada em uma determinada situação é muito importante torná-lo como “ferramenta” que o falante busca, guia e domina para poder expressar a função maior da linguagem que é atingir uma comunicação, em maior ou menor grau argumentativo, ou seja, uma comunicação cujo objetivo é efetivamente alcançado e concretizado.

Koch (2004), defende a ideia que através da atividade comunicativa os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. Perante esse contexto entende-se

que essa competência permite a produção e a compreensão de gêneros textuais e até mesmo a capacidade em dominar.

Mas o texto não é uma entidade abstrata sem qualquer marca de identidade. Os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais diversos; estes são entendidos como uma categoria que orienta a atenção para o mundo social (KRESS, 2003, p. 87, apud: MARCUSCHI, 2002).

. Assim, nesses referenciais, forma e conteúdo tem importância e são determinados apenas dentro do quadro do funcionamento social e contextual do gênero, pois são bastante importantes para o ensino da linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação.

ALT EM SALA DE AULA

O presente relato visa criar uma relação com os plano de curso e aplicabilidade em sala de aula durante o período do segundo semestre do ano de 2021 no Instituto Federal do Amapá – Campus Avançado do Oiapoque na turma do curso técnico subsequente em finanças e recursos humano realizado por meio de ensino remoto por conta da pandemia do COVID-19.

O ensino remoto¹⁶ foi realizado por meio das ferramentas do Google (Meet e sala de aula), assim como do WhatsApp e material apostilado, onde por meio dos mesmo pode se utilizar da bibliografia básica obtida na biblioteca e de textos coletados na internet que caracterizavam o melhor uso da textualidade na prática profissional do educando egresso aos cursos.

¹⁶ INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 009/2020/PROEN/IFAP, DE 24 DE AGOSTO DE 2020 / INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 01/2021/PROEN/IFAP

PLANO DE ENSINO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL – CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS E RECURSOS HUMANOS

Curso	Técnico em Finanças	Forma	Subsequente
Eixo Tecnológico	Gestão e Negócios	Módulo	I
Componente Curricular	P o r t u g u ê s Instrumental	C a r g a Horária	40 horas
EMENTA			
Linguagem e comunicação. Linguagem e elementos sociocomunicativos. Textos técnicos. Conhecimentos Gerais da Língua Portuguesa. Vocabulário específico da área de Finanças. Estratégias de Leitura e interpretação textual.			
COMPETÊNCIAS			
● Analisar textos técnicos/comerciais utilizados em finanças, por meio de indicadores linguísticos e de indicadores extralinguísticos; ● Desenvolver textos técnicos aplicados à área financeira de acordo com normas e convenções específicas. ● Empregar a língua portuguesa em situações específicas de leitura e comunicação, de forma básica e instrumental.			
BASE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA			
UNIDADE I: Linguagem e Comunicação ● Leitura: processo, níveis, estratégias, propósitos; ● Gênero textual: linguagem, estrutura, função, princípios, sentidos e tipos; ● Gramática aplicada aos textos. UNIDADE II: Linguagem e Elementos Sociocomunicativos. ● Língua e Linguagem: registros, níveis, variações, funções, vícios e clichês; ● Comunicação: elementos, processos, técnicas, competências e obstáculos; ● Conceitos de coerência e de coesão aplicadas à análise e à produção de textos técnicos específicos da área financeira.		UNIDADE I: Linguagem e Comunicação ● Leitura: processo, níveis, estratégias, propósitos; ● Gênero textual: linguagem, estrutura, função, princípios, sentidos e tipos; ● Gramática aplicada aos textos. UNIDADE II: Linguagem e Elementos	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			

ARGENTI, P. A. Comunicação Empresarial: A construção da identidade, imagem e reputação. 5. ed., Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2011.

CHINEM, R. Introdução à Comunicação Empresarial. 1. ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, M. M. Guia prático de redação. 3. ed., São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BAZERMAN, Charles. Gêneros, tipificação e interação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHALHUB, Samira. Funções da linguagem. 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

O plano de ensino instituído pela Resolução nº 94.2020 Consup e Resolução nº 69.2019 Consup foram seguidos e adaptados pelos professores para o trabalho em sala de aula, seguindo e sendo pautados pelas exigências comuns aos parâmetros para educação profissionalizante e ao ensino de português na perspectiva de um ensino mais voltado para aplicabilidade do uso da língua em contextos, tal como o financeiro e a área de recursos humanos atrelados ao eixo tecnológico gestão e negócios.

Por meio da ementa e das competências que focam no uso da linguagem como produto para o uso em sociedade, assim como dos seus elementos sociocomunicativos da comunicação dos estudos em Roman Jakobson e sua relação com a prática de textualidade quando verificado os conteúdos trabalhados em sala.

O conteúdo trabalhado em sala foram os descritos no plano seguidos por meio de material apostilado elaborados pelos professores visando o aprimoramento de habilidades ligadas às competências textuais do educando, tal como entender o funcionamento de gêneros e tipos textuais diversificados.

Assim como das competências necessárias para a produção de textos que servirão como base para o educando na elaboração de textos de sentido mais técnicos em sua profissão. É necessário compreender que

a linguística textual e a comunicação caminham juntas e entrelaçadas nesse caminhar na disciplina de português instrumental, não a língua sendo usada como mero instrumento para a produção de textos específicos e técnicos, mas como eixo central para as mais diversas formas de uso na sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, em se tratando de texto, não se pode deixar de abordar a textualidade que pode ser entendida como característica estrutural das atividades sociocomunicativas e também linguísticas executadas entre parceiros da comunicação, pois ao entrar em uma interação, cada um desses indivíduos traz consigo sua bagagem de conhecimento o que só vem ajustar aos novos contextos que vão originando de maneira continuada.

De acordo com diversas pesquisas voltadas para a questão dos gêneros textuais é evidente que eles são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordená-la e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia do profissional.

Vale destacar que foi no processo de leitura e construção de sentidos de texto, que a escrita/ fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, diariamente, em nossas atividades comunicativas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BENTES, Ana C. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.1/ 3. Ed. - São Paulo: Cortez, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nos cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

FÁVERO, E.; KOCH, I. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Gêneros textuais: definição e textualidade**. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra. M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002. p. 19 a 36.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO TEXTO JORNALÍSTICO: UMA ANÁLISE DA COESÃO, SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Francisco Higo de Amorim¹⁷

Marissol de Oliveira Barreto Mendes¹⁸

Francisca Cordelia Oliveira da Silva¹⁹

O DISCURSO E OS SENTIDOS DO TEXTO

O texto, como proposta comunicativa, segue um conjunto de critérios responsáveis por garantir sua unidade de sentido, relacionados ao conhecimento de língua que um falante possui, bem como do seu conhecimento de mundo. Norman Fairclough (2003) argumenta que textos são o equivalente à linguagem em uso, eles são elementos da vida social e possuem efeitos causais, isto é, produzem mudanças (sobre as pessoas, as ações, as relações sociais e o mundo).

Os agentes sociais, aqueles que tecem os textos, agem e interagem no mundo a partir dos textos que constroem e dos sentidos que podem ser construídos a partir destes. Pensando nos sentidos que se pode apreender de um texto tendo por base a análise textual, este capítulo propõe uma análise discursiva do texto jornalístico *Visão do Correio: Brasil sofre por tragédia evitáveis*, a partir da discussão de processos de coesão envolvidos na sua construção.

Nesse sentido, convém retomar algumas informações sobre o fato narrado no texto em análise. O dia 08 de fevereiro do ano de 2019 foi marcado pelo incêndio no centro de treinamento da categoria de base do Clube de Regatas do Flamengo (CRF). Sob responsabilidade do time

¹⁷ Doutorando em Linguística (UnB). CV: <http://lattes.cnpq.br/7848122870568662>

¹⁸ Mestra em Linguística (UnB). Professora EBTT (IFBA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3766362043051723>

¹⁹ Doutora em Linguística (UnB). Professora Adjunta (UnB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5800939293124445>

carioca, dez adolescentes morreram no local em que se acomodavam e outros jovens ficaram gravemente feridos. Duas semanas antes do incêndio no Centro de Treinamento (CT) do Flamengo, outra tragédia também marcou o começo do ano. No dia 25 de janeiro, a barragem de Brumadinho em Minas Gerais se rompeu; o rompimento provocou a destruição de várias moradias e deixou centenas de mortos. Discussões sobre a multinacional Vale voltaram ao centro do debate público, pois anos antes, em 2016, outro rompimento de uma barragem, localizada em Mariana, também em Minas Gerais causou mortes e destruiu a cidade.

Um dia após o incêndio no CT do Flamengo, o *Correio Brasileiro*, jornal tradicional de grande circulação no Distrito Federal, publicou um artigo de opinião em seu *site*, intitulado *Brasil sofre por tragédias evitáveis*, o texto aborda as relações entre os empreendimentos privados e o Estado. Neste texto são mencionados tanto o incêndio ocorrido no Centro de Treinamento do Flamengo, quanto as situações de rompimento das barragens da multinacional Vale, ambas as situações entram como justificativa para o contexto da produção textual em análise.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, é necessário pontuar que este estudo foi desenvolvido sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, especialmente na visão de discurso como forma de ação em Fairclough (2003). Recorreremos também às questões teóricas acerca da estrutura linguística formuladas por Ingedore Koch (2011) e Antônio Marcuschi (2017), bem como reflexões realizadas por Teun Van Dijk (2017), as quais apresentaremos a seguir.

Norman Fairclough (2016, p. 107) afirma que “a análise textual pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’; ‘gramática’; ‘coesão’ e ‘estrutura textual’.” Para fins desta análise, interessa acrescentar as observações do teórico sobre o item de análise textual coesão, entendida:

[...] como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Obtém-se a ligação de várias maneiras: mediante o uso do vocabulário, de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos [...]. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 110).

Partindo das reflexões propostas por Fairclough (1992), recorreremos a alguns dos pressupostos defendidos pela Linguística Textual, a fim de definir um pouco mais detidamente a noção de coesão textual. Nessa perspectiva, Ingedore Koch (2011, p. 38) discorre sobre as estratégias de processamento textual e define que estas “dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos”. Segundo Koch, as estratégias textuais podem ser: de organização da informação; de formulação; de referenciação; e de “balanceamento” entre explícito e implícito.

Também compartilha de opinião semelhante Luís Antônio Marcuschi (2017, p. 99) que afirma “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais)”.

Esses processos culminam em dois tipos de conexão: referencial e sequencial. Ainda segundo Marcuschi (2017), a conexão referencial se relaciona principalmente aos aspectos semânticos do texto, podendo ser representada pelo uso de: artigos; pronomes (adjetivos, pessoais, substantivos); numerais (ordinais, cardinais); advérbios pronominais; pró-formas verbais; sinônimos; hiperônimos; nomes genéricos; nominalizações, elipses; elementos metalinguísticos; etc.

Além disso, a conexão sequencial daria conta dos elementos conectivos, podendo ser representada por: repetição lexical; paralelismos; paráfrases; recorrência de tempo verbal; progressão temática; encadeamento por justaposição (marcadores espaciais e conversacionais), encadeamento por conexões (relações lógico-semânticas e relações argumentativas). Para a análise discursiva crítica do texto *Visão do Correio: Brasil sofre por tragédias evitáveis*, serão utilizadas as noções de conexão referencial relacionadas à progressão referencial por meio de uma relação de sinonímia; bem como noções de conexão sequencial representada pela recorrência de tempos verbais.

No que tange à progressão referencial, recorreremos a Koch (2009) que elucida:

O processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de **referenciação**. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes têm-se o que se denomina **progressão referencial**²⁰ (KOCH, 2017, p. 132).

Segundo Koch, as estratégias de referenciação ocorrem por introdução, retomada e desfocalização. No caso do texto analisado, destacaremos as relações pautadas na retomada de referentes e expressas por formas nominais tidas como sinônimas ou quase sinônimas. Também destacaremos os processos de conexão sequencial representados pela recorrência de tempos verbais nas sentenças já investigadas a partir dos processos de referenciação.

No que tange as funções dos contextos, Van Dijk (2017) instiga uma reflexão sobre como elas permitem e condicionam a produção e a compreensão dos textos e da fala. Partindo de uma perspectiva socio-cognitiva, Van Dijk (2017, p. 11) aponta os contextos como “construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades”. A proposta sociocognitiva do contexto apresentada por Van Dijk (2017) revela que não são fatores sociais objetivos que controlam o modo como falamos, mas o nosso modo subjetivo de compreender ou construir o fato social.

Neste sentido, os grupos de microanálise (vocabulário, léxico, estruturas linguísticas, categorias semânticas, intertextualidade, coesão etc.) figuram como ferramentas de análise que revelam formas pelas quais a constituição dos sujeitos, das identidades, das representações, das ideologias, das hegemonias, etc., pode ocorrer no discurso.

AÇÃO E INTERAÇÃO: ANÁLISE DO CORPUS

Para compreensão do processo de análise, a seguir, transcreveremos integralmente o texto do *corpus*:

²⁰ Grifos dos autores

Quadro 1

Visão do Correio: Brasil sofre por tragédias evitáveis [1]

O país já errou demais. Até quando vamos enterrar passivamente jovens como Arthur, Áthila, Bernardo, Christian, Vitor, Pablo, Jorge, Samuel, Gedson e Rykelmo? Até quando?



(foto: AFP/Carl de Souza)

O Brasil não para de ser surpreendido por tragédias. E a maioria delas, com certeza, poderia ser evitada se o Poder Público exercesse seu papel. A sucessão de desastres ocorre porque o Estado nunca se preocupou em prevenir, muito menos em fazer cumprir a lei. Nesta sexta-feira, o país acordou com a informação de que um incêndio, no Rio de Janeiro, havia matado 10 jovens de 14 a 16 anos e deixado outros três feridos, um deles em estado grave. Descobriu-se, depois de perdidas vidas de meninos que tinham um futuro promissor pela frente, que a área onde ficava o alojamento que pegou fogo, no Centro de Treinamento do Flamengo, estava descrita como "estacionamento", segundo a Prefeitura do Rio. Era um puxadinho, nunca fiscalizado.

O Corpo de Bombeiros do Rio reconheceu que o Centro de Treinamento também não tinha o Certificado de Aprovação (CA), documento que atesta que a instalação está de acordo com a legislação vigente no que diz respeito a dispositivos contra incêndio. Mesmo funcionando normalmente, acolhendo sonhos de muitos meninos de transformarem a vida deles e as de suas famílias, o local estava fora da lei como muitos empreendimentos que funcionam Brasil afora, protegidos por uma rede de corrupção de fiscais que só estão preocupados em encher os bolsos com dinheiro de propina.

Esse mesmo descaso fez com que pelo menos 300 pessoas morressem em Brumadinho, há duas semanas, ao serem engolidas por um mar de lama expelido pelo rompimento de uma barragem da mineradora Vale. A empresa foi alertada dias antes do perigo de os rejeitos vazarem e engolirem o que estivesse pela frente. Mas preferiu descartar os avisos, apostando em um relatório de uma empresa alemã que, se suspeita, tenha sido fraudado. Em nenhum momento, a barragem da Vale passou por vistoria do Poder Público. Tanto a União quanto o governo de Minas Gerais mantiveram os olhos fechados. Isso, mesmo três anos antes, uma outra mina ter provocado o desastre em Mariana, com várias mortes e sérios danos ao meio ambiente.

Um dia antes do incêndio que matou 10 jovens no CT do Flamengo, o município do Rio havia sido tragado por chuvas. Seis pessoas perderam a vida. O caos que se instalou na cidade evidenciou o descalabro da administração pública. O Rio é o mais claro retrato da degradação do país, que está enterrando um morto atrás do outro, seja por desastres que poderiam ser evitados, seja pela violência desenfreada. O município e o estado do Rio estão falidos. Vários governadores estão ou foram presos, assim como integrantes do Legislativo e do Tribunal de Contas, cuja missão é fiscalizar e punir os erros. Não é possível mais conviver com esse antro de corrupção.

Os governantes precisam entender que a população não aceita mais esse quadro de horror. Os eleitores devem se conscientizar de que as escolhas que fazem vão guiar seus destinos. Não podem, portanto, acreditar em promessas de facilidades, quando se sabe que os problemas do Brasil são complexos demais e, para resolvê-los, é preciso recorrer a pessoas comprometidas com a ética. O país já errou demais. Até quando vamos enterrar passivamente jovens como Arthur, Áthila, Bernardo, Christian, Vitor, Pablo, Jorge, Samuel, Gedson e Rykelmo? Até quando?

[1] Texto publicado no Correio Braziliense em 09/02/2019. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/02/09/interna-brasil,736476/visao-do-correio-brasil-sofre-por-tragedias-evitaveis.shtml>

Antes de iniciarmos a análise textual, convém mencionarmos Norman Fairclough (2016, p. 21) que argumenta que o texto é uma dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual. Neste sentido, o autor apresenta o discurso em uma perspectiva tridimensional como texto, prática discursiva e prática social. A partir desta concepção de discurso, Fairclough (2016) argumenta que podem ser caracterizados como categorias de análise textual: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Dentre estas, destacamos a coesão como mote deste estudo.

Segundo Fairclough (2016, p. 16), a coesão está relacionada à ligação entre orações e frases. O autor pontua que ao considerar a coesão, está:

[...] concebendo como as orações são ligadas em frases, e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Obtém-se a ligação de várias maneiras: mediante o uso do vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, e assim por diante; mediante o uso de conjunções.

Aplicando tal concepção ao texto, percebemos que uma das maneiras pelas quais a coesão se expressa no texto analisado é através do uso das formas nominais: “o país”, “o Poder Público”, “o Estado”, como referentes ao “Brasil”; ou ainda “O corpo de Bombeiros do Rio”, “Minas Gerais”, “a União”; “município do Rio”, “estado do Rio” como referência institucional ao “Brasil”. Também verificamos que essas formas nominais surgem como construções que aparecem no discurso como sinônimas do grande agente do texto: o Brasil, que, a partir da construção do sentido no texto, é apontado como responsável pelas mazelas e “tragédias” que atingem a população. Tal interpretação é possível a partir das análises de sentenças que trazem afirmações, como as do quadro a seguir:

“O país já errou demais”;
“O Brasil não para de ser surpreendido por tragédias. E a maioria delas poderia ser evitada se o Poder Público exercesse seu papel”;
“[...] o Estado nunca se preocupou em prevenir, muito menos em cumprir a lei.”;

“O Corpo de Bombeiros do Rio reconheceu que o Centro de Treinamento também não tinha o certificado de aprovação”;
“Tanto a União , quanto o governo de Minas Gerais mantiveram os olhos fechados”;
“O município do Rio e o estado do Rio estão falidos”.

Nos exemplos de 1 a 6, temos a representação do Estado (destacados em negrito), na qual o agente (Brasil) é marcado por vários sinônimos (país, poder público e estado) e que indicam ao leitor que o Estado não está cumprindo o seu papel em fiscalizar empreendimentos e evitar desastres. Podemos ainda perceber que, nos seis fragmentos, os verbos utilizados auxiliam a constituir a agência do Brasil como responsável pelos fatos tratados no texto, uma vez que os verbos expressam ações humanas: errar, exercer, preocupar-se, reconhecer, manter e falir.

Sobre a questão acerca da mobilização de referentes na progressão do texto, Koch (2006) pontua:

A **referenciação** constitui, portanto, uma **atividade discursiva**. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido.²¹ (KOCH, 2017, p. 124).

A partir das afirmações presentes no *corpus*, transcritas em forma de sentenças, e das reflexões de Koch anteriormente apontadas, sugerimos uma interpretação pautada na intenção do sujeito em descrever o Brasil, quer representado de forma institucional ou não, como culpado das tragédias que o atingem. Essa interpretação é possível porque o sujeito mobiliza diversas estruturas sintáticas que colocam o Brasil como errado, não preocupado, omissivo, etc. Mesmo quando as tragédias que assolam o país são protagonizadas por instituições privadas como o Flamengo, clube de futebol.

Dando continuidade ao processo de análise textual por meio do procedimento de descrição, avaliamos a partir daqui os processos de conexão sequencial representados pela recorrência de tempos verbais nas

²¹ Grifos dos autores.

sentenças já investigadas nos processos de referenciação. Das sentenças analisadas foram realizados os seguintes levantamentos: quatro formas verbais no pretérito perfeito do indicativo (errou, preocupou, reconheceu e mantiveram); duas formas verbais no pretérito imperfeito, sendo uma do indicativo e outra do subjuntivo (tinha e exercesse); e, uma forma verbal no presente do indicativo (estão). Essas observações conduzem à constatação da predominância do tempo verbal pretérito perfeito e do modo verbal indicativo nos seguintes grupos de sentenças:

“o país já errou demais”;
“[...] o Poder Público exercesse seu papel”;
“o Estado nunca se preocupou em prevenir”;
“o Corpo de Bombeiros do Rio reconheceu que o Centro de Treinamento também não tinha o certificado de aprovação”;
“Tanto a União, quanto o governo de Minas Gerais mantiveram os olhos fechados”;
“o município do Rio e o estado do Rio estão falidos”.

Considerando que o uso dos tempos verbais está relacionado à nossa atitude comunicativa, é oportuno recorrer mais uma vez à Koch (2009, p. 173) que afirma:

[...] há **tempos que servem para narrar** (pretéritos perfeito, imperfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito do indicativo) e **tempos que servem para comentar, criticar, apresentar reflexões** (presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo).²²

A partir das observações de Koch, é possível constatar que, nas sentenças em que o Brasil aparece como culpado, são utilizadas as formas verbais: pretérito perfeito do indicativo, que aparecem nos exemplos 7, 9, 10 e 11 (errou, preocupou, reconheceu e mantiveram) e estão associados à narração; bem como, o pretérito imperfeito, nos exemplos 8 e 10 (exercesse e tinha), também utilizado para narrar. Esses empregos verbais possibilitam a constatação que seu uso, por estar associado ao objetivo de narrar a ação, implica, do ponto de vista de uma análise

²² Grifos dos autores

acerca das práticas discursivas e sociais, em uma tentativa do sujeito de não se comprometer com os fatos, isto é, tentar se posicionar em um discurso de “neutralidade”.

Do ponto de vista de uma análise discursiva, não se comprometer com os fatos diz muito sobre os processos que envolvem a produção, o consumo e a distribuição textual, e isto é ainda mais evidente em se tratando de um texto jornalístico, uma vez que este é um gênero que visa transmitir uma informação. Na busca por transmitir uma informação, o texto jornalístico apresenta-se por meio de uma hipotética neutralidade, sem se envolver com os fatos e sem apontar outros possíveis responsáveis: o Clube de Regatas do Flamengo e a empresa Vale, uma vez que não seguiram as normas de segurança exigidas. Ao agir com uma suposta neutralidade, os sujeitos produtores deste gênero discursivo, no processo de produção da notícia, seguem normas e convenções preestabelecidas que se manifestam na materialidade linguística.

Sobre este aspecto, Fairclough (1992, p. 114) afirma:

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens do discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos (...) Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorrem.

Por meio da avaliação da prática discursiva, é possível compreender que padrões e normas discursivas atuam em atenção ao modo como se dá a distribuição e o consumo textual. Esta constatação ajuda a compreender parte das escolhas linguísticas mobilizadas pelo sujeito, como: a recorrência dos tempos verbais que sinalizam narração, bem como a colocação dos agentes do texto com atitudes vagas em relação às suas possíveis responsabilidades. Segundo o sujeito do discurso “o país já

errou demais”, o que levanta os seguintes questionamentos: errou como? Quem é representado por meio do vocábulo ‘país’?

Dessa forma, no texto é representado dois agentes distintos: os brasileiros, que também são representados através do país ou população, e o Poder Público. Nessa distinção, o sujeito parece sugerir que a população é, em parte, responsável pelas tragédias das quais é vítima, por cometer o erro de acreditar em facilidades e em discursos de políticos. O quadro a seguir ilustra como se dá tal distinção:

Quadro 2: Brasileiros e Poder Público

Brasil/país/população	Poder Público/Estado
Erram em escolhas eleitorais	Fazem o mal quando está incumbido de suas atribuições e responsabilidades
Não aguentam mais a corrupção e o descaso	Não entendem as demandas da população e fazem más práticas com a coisa pública
Acreditam em promessas fáceis	Mentem e enganam
Vitimados e surpreendidos por tragédias	Causadores de tragédias por não fazerem o trabalho corretamente, pois enchem os bolsos com dinheiro de propina.

Fonte: autores

O quadro comparativo aponta os brasileiros, o país e a população sendo representados no texto como aqueles que são surpreendidos e vitimados por conta de suas escolhas eleitorais, por serem induzidos ao erro e a acreditar em promessas fáceis. Os seguintes excertos corroboram a afirmação realizada anteriormente: “O país já **errou** demais”; “Os eleitores **devem se conscientizar** de que as escolhas que fazem vão guiar seus destinos”. Em última instância, o texto direciona o leitor a compreender que ele, enquanto eleitor, é responsável pelos malfeitos de terceiros – isso tudo porque ele, o (e)leitor, não é uma pessoa conscientizada, segundo o texto.

Em contraste, temos o poder público sendo representado como quem não faz as suas responsabilidades, ou faz de forma preguiçosa, ou ainda, faz imbuído de má-fé. O trecho a seguir confirma a afirmação:

[...] o local estava fora da lei como muitos empreendimentos que funcionam Brasil afora, protegido por uma rede de corrupção de fiscais que **só** estão preocupados em encher os bolsos com dinheiro de propina.

O Poder Público é representado por meio de seus fiscais e suas ações, marcados pelo advérbio de exclusão “só”. Nesse trecho é expresso que, dentre as ações do Estado, que seria fiscalizar os empreendimentos, ele não faz outra ação, pois as pessoas incumbidas desse papel estão preocupadas somente em conseguir dinheiro de forma ilícita. Portanto, para o sujeito do texto não existe outra forma de ação do Poder Público a não ser a ineficiência, pois os funcionários públicos estão corrompidos e querem receber dinheiro de forma desonesta e ilícita.

Do ponto de vista da análise social, percebemos uma construção discursiva que age de forma a manter as estruturas de poder, uma vez que induz a desfocalização dos responsáveis, representados pelas empresas privadas, e que coloca em evidência um agente que não tem como agir para mudar alguma coisa, pois se trata de algo difuso: quem é o Brasil? Quem é o país? Que governantes? Não há, no texto, a indicação precisa de quem efetivamente possa ser responsabilizado. Este tipo de discurso pode ser compreendido como um difusor do ideal liberal, o qual propaga que o Estado tem limitações em suas ações, reverberando, desse modo, a máxima “menos Estado e mais mercado”, pois o Estado é apresentado como ineficiente.

Vale ressaltar que, para os liberais, a ação do Estado no mercado e empreendimentos significa uma limitação às liberdades individuais, “inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio” (HOFLING, 2001, p. 37). Na visão liberal, o mercado e as livres iniciativas garantem direitos às pessoas. Em um trecho do texto analisado, o autor chega a mencionar que o Flamengo acolhia os sonhos dos jovens jogadores vitimados pelo descaso: “[...] acolhendo sonhos de muitos meninos de transformarem a vida deles e as de suas famílias [...]”.

A construção do sentido no texto é realizada de modo que o leitor interprete as iniciativas privadas como as melhores para promover a justiça social do que as do Estado, que é corrompido. Ao tratar o Estado Brasileiro como corrupto, o texto pode estar difundindo, e assim corroborando para o seu leitor, a ideologia de que nada no Brasil funciona por conta de algo que está arraigado na sociedade brasileira, que é a corrupção. Portanto, investidores do setor privado não seriam corruptos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise textual com foco na coesão, referencial e sequencial, expressa no texto *Visão do Correio: Brasil sofre por tragédias evitáveis* revelou o modo como as estruturas linguísticas agem por meio de narrativas de modo a ratificar uma interpretação que revela a responsabilidade do Brasil, representado institucionalmente ou não, pelas tragédias que o assolam. O sujeito que tece o discurso é categórico ao mudar de perspectiva no uso do modo verbal (passando dos recorrentes pretéritos perfeito e imperfeito para o presente do indicativo), afirmando: o município do Rio e o estado do Rio **estão** falidos. Modo verbal este associado às críticas e reflexões. No entanto, o que se pode refletir a partir dessa constatação? Como as pessoas poderiam conscientizar a si próprias?

A interpretação a que se chega é de que o discurso empregado age socialmente dentro de uma estrutura que envolve relações de poder. Este discurso determina os culpados: primeiramente o Brasil (representado institucionalmente ou não) e os eleitores que não “se conscientizam” e consequentemente permanecem sem saber escolher seus governantes. O texto, ao representar os funcionários/servidores públicos e o próprio Estado como pessoas que não trabalham e que, quando trabalham, fazem suas atividades imbuídas de má-fé, reverbera a ideologia neoliberal, em que se busca diminuir o tamanho do Estado e suas atribuições de bem-estar social.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 31-41.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2017.

PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA DE MESTRANDOS DE LETRAS ACERCA DA VARIÁVEL OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR

Jannaina Soares Silva Reis Ferreira²³

Rosely Lopes de Freitas²⁴

Marília Silva Vieira²⁵

INTRODUÇÃO

De acordo Eckert (2012), os estudos sociolinguísticos apresentam maneiras características de lidar com a variação linguística e, por isso, podem ser divididos em três ondas de análise. Segundo Freitag, Martins e Tavares (2012), a primeira onda evidencia as correlações entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias, possibilitando, assim, uma classificação padronizada. A proposta da segunda onda, por sua vez, é etnográfica, permitindo a compreensão de aspectos peculiares de cada comunidade. Por fim, a terceira onda tem como foco as comunidades de práticas e as redes sociais de que os falantes fazem parte.

Nesta pesquisa, procuramos compreender as crenças e atitudes dos estudantes do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, das linhas de pesquisa em Língua (LP 1) e Literatura (LP 2), acerca da variável objeto direto de terceira pessoa, ou seja, analisamos o comportamento dos juízes frente às realizações das variantes do objeto direto de terceira pessoa, que pode ser realizado, como: clítico acusativo (CA), sintagma nominal (SN), pronome lexical (PL) e, objeto nulo (ON). A construção deste estudo está pautada na

²³ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4868057752787400>

²⁴ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). Bolsista Capes.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6410396450937313>

²⁵ Doutora em Letras (USP). Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>

teoria sociolinguística considerada de terceira onda (Eckert, 2012) e, para isso, utilizamos uma escala de diferencial semântico, que consiste na elaboração de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do *continuum*.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à fundamentação teórica desse trabalho, comentaremos brevemente acerca das três ondas da sociolinguística (FREITAG, MARTINS; TAVARES, 2021; VELOSO, 2014), sobre os testes de crenças e atitudes linguísticas (BOTASSINI, 2015; MORENO-FERNÁNDEZ, 1998; SABADIN, 2013, VASSO-LER; CAMACHO, 2016), sobre a necessidade dos estudos sociolinguísticos brasileiros incorporarem as problematizações da terceira onda de estudos e sobre o grande número de trabalhos realizados sobre a variável objeto direto de terceira pessoa nas modalidades oral e escrita e a quase escassez de estudos sobre esse fenômeno no que diz respeito a crenças e atitudes.

Logo em seguida, na seção 4, vamos discutir os resultados encontrados a partir das respostas dos dois testes, para as duas linhas de pesquisa do POSLLI. Em primeiro momento, vamos refletir acerca dos testes de atitudes e, por fim, sobre os testes de crenças. Por último, vamos abordar as considerações finais e as referências do presente trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Eckert (2012), os estudos de primeira onda forneceram subsídios para a atribuição de valor social à variação linguística, haja vista que possibilitou a correlação entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias, possibilitando captar tendências amplas de variação e mudança, em uma comunidade de fala (FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012). Já a segunda onda, fornece um retrato das variáveis linguísticas por uma ótica local, na qual o valor social passa a ser relacionado à dinâmica do lugar, diferentemente da primeira onda, que fornece um retrato mais amplo das variáveis.

Por último, de acordo com Freitag, Martins e Tavares (2012), os estudos de terceira onda, assim como a primeira e a segunda, são

ancorados na metodologia quantitativa, porém, o foco deixa de ser a comunidade de fala e passa a ser as comunidades de práticas. Nesse sentido, conforme os autores supracitados, a variação linguística passa a ser considerada como reflexo de práticas estilísticas, sendo que o valor social passa a ser visto de uma maneira mais pormenorizada e não mais como reflexos de categorias sociais amplas.

Nessa perspectiva, Sabadin (2013, p. 56), diz que “o estudo das crenças e atitudes tem por objetivo descrever e analisar sentimentos e ações dos falantes frente à sua língua e em relação ao falar do outro. Nesse aspecto, as crenças e atitudes estabelecem relação direta com a identidade linguística e social do falante.”

Ademais, as crenças e atitudes constituem um dos cinco problemas apontados por Weinreich, Labov e Herzog (1968) para a mudança linguística, que consiste na avaliação. Além disso, Moreno-Moreno-Fernández (1998), pontua a importância dos estudos de atitudes para compreender a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, o ensino de línguas e como as atitudes influenciam nos processos de variação e mudança linguísticas.

Nesse viés, por um lado, a atitude positiva pode contribuir para que uma mudança se consolide mais rápido e que certas variantes linguísticas sejam mais indicadas para certos contextos discursivos do que para outros (de acordo com o nível de monitoramento). Por outro, uma atitude negativa pode resultar no impedimento da difusão de uma variante ou uma mudança (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998).

De acordo com Vassoler e Camacho (2016), as primeiras investigações sobre atitudes linguísticas foram realizadas na década de 1960, quando Lambert *et al* analisaram a avaliação de jovens canadenses falantes de francês e inglês em relação à sua própria língua. De acordo com os autores, o experimento de Lambert passou a ser conhecido como *matched guise*, técnica que consiste nas etapas de preparação de estímulos e aplicação de questionários com base nos estímulos linguísticos.

Nessa perspectiva, a Sociolinguística do Brasil se baseia, principalmente, em estudos de primeira onda, haja vista que os de segunda

e terceira tem proporções bastante menores (FREITAG, MARTINS E TAVARES, 2012). Então, é nítido que em comparação às pesquisas sociolinguísticas de outros países, no Brasil, são raros trabalhos sobre testes de crenças e atitudes linguísticas. Nesse sentido, Freitag (2015) pondera sobre a necessidade da readequação metodológica das pesquisas brasileiras, incorporando as problematizações de terceira onda, para compreender as comunidades de prática e identificar as *personae*.

Nessa perspectiva, por um lado, há uma preponderância da variante ON, seguido pelo SN, PL e, em menores proporções, o CA na fala (OMENA, 1978; NEIVA, 2007; CORRÊA, 2014). Por outro lado, muitas pesquisas sobre a modalidade escrita mostram que há um número significativo do CA, mas mesmo assim, já se encontram infiltradas as demais variantes (AVERBUG, 2003; FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007). Entretanto, há uma escassez de trabalhos sobre esse fenômeno em relação aos estudos de crenças e atitudes.

A construção deste estudo será pautada na teoria Sociolinguística considerada de terceira onda (Eckert, 2012). Os estudos de terceira onda permanecem quantitativos, lançando mão das metodologias utilizadas nas primeira e segunda ondas, no entanto, busca-se aqui “identificar as categorias sociais que atuam no padrão linguístico” (FREITAG, 2015).

Os estudos de terceira onda retomam o significado social da variação, mudando o foco da estrutura para a prática linguística, já observados por Labov (1972) na pesquisa desenvolvida em Martha’s Vineyard, onde Labov mostra que “os falantes de uma língua, membros de uma certa comunidade ou de um certo grupo, empregavam variantes linguísticas com objetivos ou intenções de natureza social.” (MENDES, 2017).

Para medir as crenças e atitudes acerca das variantes de uma língua, existem algumas metodologias, como:

“a) *self report test*, no qual os indivíduos devem selecionar, dentre uma gama de variantes linguísticas, aquelas que se aproximam do seu uso habitual; tais sujeitos geralmente assumem utilizar as formas próximas às de prestígio reconhecido; b) *family background test*, no qual é visto o quanto os indivíduos são capazes de identificar

dialetos diferentes; c) *matched guise test*, que visa identificar atitudes inconscientes dos sujeitos em relação à língua.” Freitag 2015 apud (LABOV, 2001, p. 193-7).

Como já dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é compreender as crenças e atitudes dos estudantes do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da UEG, pertencentes a ambas as linhas de pesquisa do referido Mestrado, Estudos Linguísticos e Estudos Literários, acerca da variável objeto direto de terceira pessoa. Para isso, optou-se por uma escala de diferencial semântico.

Os primeiros testes sobre atitudes linguísticas, foram realizados nos anos de 1960, por Lambert *et al.*, onde foi investigada a avaliação de jovens canadenses que falavam inglês e francês sobre sua própria língua. O método foi denominado de “técnica dos falsos pares” (*matched guise*) que consiste na preparação de estímulos e a aplicação de questionários que devem ser respondidos baseados nesses estímulos.

No entanto, esse método passou por algumas alterações em relação à escala de avaliação, passando a ser conhecida por “técnica do diferencial semântico” (CYRANKA, 2007 *apud* (VASSOLER; CAMACHO, 2016) que consiste na elaboração de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do *continuum*.

Dessa forma, é possível dimensionar, em escala avaliativa, a percepção do juiz acerca do valor social das variedades dialetais e dos indivíduos que as falam. Essas impressões possibilitam a “depreensão de valores e significados relevantes para a identificação de prestígio ou estigmatização social de falantes de determinadas variedades.” (CAMACHO; VASSOLER, 2016, p. 173)

A amostra de fala utilizada para as avaliações do fenômeno foi gravada por uma mulher de 25 anos, falante prototípica da variedade investigada. As sentenças apresentaram as 4 variantes da variável objeto direto de terceira pessoa: ON, SN, CA, PL. A amostra foi lida e gravada seguindo as orientações do método utilizado por Lambert *et al.*, no entanto, adaptadas para a “técnica do diferencial semântico” desenvol-

vida por Cyranka. (CYRANKA, 2007 *apud* VASSOLER; CAMACHO, 2016).

Os avaliadores selecionados para pesquisa são estudantes do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, das linhas de pesquisa em Língua e Literatura doravante (LP1 e LP2, respectivamente). Contamos com 16 juízes ao todo, da LP1 e 8 da LP2.

Para aplicação do teste, utilizamos o “Google Forms”, que foi construído de forma que os avaliadores escutassem os estímulos e respondessem ao questionário. O link para responder ao questionário foi encaminhado para os grupos de *WhatsApp* de alunos das respectivas linhas de pesquisa. O formulário foi dividido em três sessões, estruturados da seguinte forma: na primeira sessão continha o e-mail e a LP a qual o avaliador faz parte, na segunda sessão foi aplicado o teste de atitude e na terceira sessão foi aplicado o teste de crenças.

Para o teste de atitudes, foram apresentados os estímulos a cada juiz e, para cada um, foram apresentadas 10 assertivas, com as quais o avaliador deveria concordar ou discordar: a) A falante é inteligente; b) A falante é competente; c) A falante é rica; d) A falante é honesta; e) A falante é simpática; f) A falante é boa;

Para o teste de crenças, as seguintes asserções foram consideradas: a) Essa pessoa fala bem; b) A profissão dessa falante é diretora; c) A profissão da falante é faxineira; d) Essa pronúncia é adequada.

Cada um dos estímulos foi formulado com uma das variantes analisadas:

a) **OBJETO NULO (ON)**

Oi, amiga! Tudo bem? Lembra da Magnólia, nossa amiga de infância? Então, acredita que eu vi [0] esses dias no shopping.

b) **SINTAGMA NOMINAL (SN)**

Oi, amiga! Tudo bem? Lembra da Magnólia, nossa amiga de infância? Então, acredita que eu vi **a Magnólia** esses dias no shopping.

c) **PRONOME LEXICAL (PL)**

Oi, amiga! Tudo bem? Lembra da Magnólia, nossa amiga de infância? Então, acredita que eu vi **ela** esses dias no shopping.

d) CLÍTICO ACUSATIVO (CA)

Oi, amiga! Tudo bem? Lembra da Magnólia, nossa amiga de infância? Então, acredita que eu **a** vi esses dias no shopping.

Em seguida, analisamos qualitativamente os resultados obtidos, de forma a compreender a subjetividade de ouvintes-avaliadores sobre o valor social das variantes e dos indivíduos que as falam.

Como foi mencionado anteriormente, os avaliadores selecionados para a pesquisa foram discentes do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, das linhas de pesquisa em Língua e Literatura.

Para realizar o teste de crenças foi solicitado que, para cada sentença, os juízes marcassem *verdadeiro (V)* ou *falso (F)*. No que se refere ao teste de atitudes, era necessário que, para cada sentença enunciada pela falante, os juízes optassem por *concordo (C)* ou *discordo (D)*.

As tabelas 1 e 2 mostram os resultados depreendidos a partir do teste de atitudes realizados com a LP 1 e LP 2, respectivamente.

Tabela 1: Teste de atitudes - LP 1

LP1												
	Inteligente		Competente		Rica		Honestas		Simpática		Boa	
Variante	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
ON	100%	0	100%	0	37,5%	62,5%	87,5%	25%	100%	0	87,5%	12,5%
SN	100%	0	100%	0	62,5%	37,5	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%	100%	0
PL	100%	0	100%	0	37,5%	62,5%	71,42*	28,57*	87,5%	12,5%	75%	25%
CA	100%	0	100%	0	50%	50%	87,5%	12,5%	100%*	0	100%	0

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Primeiramente, é importante salientar que as divergências são importantes para uma análise mais acurada referente as atribuições para cada variante. Por um lado, há uma certa unanimidade de atitudes e crenças quando os desacordos são “zerados” e, por outro, há alguns conflitos de ideias quando possui um certo acréscimo. Para compreendermos essas controvérsias, é imprescindível levarmos em consideração

algumas especificidades dos juízes²⁶. De modo geral, percebemos que houve uma convergência quanto à avaliação das quatro variantes nos quesitos *inteligente* e *competente*, ou seja, nenhum juiz votou “contra” essas assertivas.

Para a assertiva *A falante é simpática*, no que diz respeito às variantes ON e CA, houve unanimidade de avaliação (o que significa que os juízes concordam integralmente que os falantes que optam por essas variantes são mais simpáticos). Por sua vez, para SN e PL, observou-se que 87% dos juízes concordam que a falante é *simpática*²⁷.

Para a assertiva *A falante é boa*, à semelhança de *simpática*, houve unanimidade de avaliações positivas, mas, dessa vez, juntamente com SN, ou seja, pessoas que utilizam as variantes CA e SN, são consideradas *boas*. Já em ON, 87% dos juízes consideram que a falante é boa e, para PL, os votos diminuem para 75%.

Para o atributo *competente*, observa-se unanimidade, pois, 100% dos juízes votaram favoravelmente às quatro variantes (ON, SN, PL e CA), ou seja, para os juízes, utilizar uma ou outra variante não interfere na competência do indivíduo.

Já para o atributo *honesto*, o ON e o SN, que são consideradas variantes neutras/de esquivas, registraram-se os mesmos números com referência a *concordo* e *discordo*. Já o PL e o CA, que são considerados como “pontos extremos”, tiveram uma pequena divergência, haja vista que, enquanto o primeiro foi avaliado como menos honesto, o segundo foi considerado como o mais honesto. Esse dado não corrobora nossa hipótese inicial, uma vez que acreditávamos que o CA poderia ser associado ao menos honesto, por constituir um estilo mais monitorado de fala.

Em *A falante é rica*, constata-se concordância de 62,5% por parte dos juízes quando a variante utilizada é SN, registra-se neutralidade de

²⁶ Acreditamos que as experiências de vida e leituras de cada juiz influenciam de forma bastante significativa nas crenças e atitudes acerca das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa. Entretanto, não vamos nos aprofundar nesse assunto, devido os limites desse trabalho.

²⁷ Essa diferença é muito pequena, fruto de subjetividades, e não vai ser debatido nesse trabalho.

avaliações, com 50% para *concordo* e 50% e *discordo* em CA e, quando a falante produz as variantes ON e PL, os juízes discordam em 62% de que essa falante seja rica.

Para a assertiva *A falante é honesta*, fica registrado que, apesar de haver votos em que os juízes discordam dos atributos da escala no que se refere a todas as variantes, em nenhuma delas, houve avaliação superior a 30%.

No entanto, de forma pormenorizada, percebemos que muitas vezes, os juízes associaram a riqueza com a falta de honestidade e vice-versa. Nesse viés, o adjetivo *rica* foi o que mais apresentou “votos contra”, o que significa que as quatro variantes do fenômeno em questão não é tão fortemente associado com questões econômicas como outros fenômenos linguísticos²⁸. Entretanto, mesmo em pequenas proporções, o SN e o CA ficaram empatados como os mais *ricos*.

Passaremos agora para a descrição dos resultados do teste de atitude realizado com a LP 2, conforme veremos na tabela 2.

Tabela 2: Teste de atitudes - LP 2

LP2												
	Inteligente		Competente		Rica		Honesta		Simpática		Boa	
Variante	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
ON	100%		87,5%	12,5%	75%	25%	87,5%	12,5%	100%		87,5%	12,5%
SN	100%		100%		87,5%	12,5%	87,5%	12,5%	75%	25%	87,5%	12,5%
PL	87,5%	12,5%	100%		75%	25%	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%	62,5%	37,5%
CA	100%		100%		75%	25%	87,5%	12,5%	100%		87,5%	12,5%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

De forma similar aos resultados obtidos da LP 1, os juízes da LP 2 também tiveram preponderância em concordar no que tange aos atributos *inteligente* e *competente*.

²⁸ Percebemos que, apesar de haver maior divergência de avaliação para as quatro variantes, no quesito *rica*, em relação aos demais atributos, isso não representa uma correlação com questões econômicas. Se, por exemplo, para o CA, nenhum dos juízes discordassem do atributo *rica*, significaria que essa variante estaria intrinsecamente relacionada a classes sociais mais favorecidas.

Desse modo, para a assertiva *A falante é inteligente* nas variantes ON, SN e CA, houve unanimidade, pois, para os juízes utilizar essas variantes não interfere na inteligência do falante. No entanto, para a variante PL os juízes discordam em 12,5%. Já para o quesito *competente* houve unanimidade por parte dos juízes em concordar com a assertiva nas variáveis SN, PL e CA, assim, infere-se que para os juízes utilizar essas variantes não interfere na competência do falante. Ao passo que para a variável ON, 12,5% discordam com a assertiva *A falante é competente*.

Além disso, percebemos similaridades de votos no que tange ao quesito honestidade, visto que para todas as variáveis os juízes concordam em 87,5% que a *falante é honesta*.

Para a assertiva *A falante é simpática*, ficou registrado 100% de votos de acordo, para as variantes ON e CA, ou seja, as pessoas que utilizam essas variantes são simpáticas. Já para as variantes PL e SN esses números caem para 87,5% e 75% respectivamente.

Para assertiva *A falante é rica*, fica registrado uma divergência em relação ao esperado, pois, 25% dos votos de “discordo” para a assertiva, foram para as variantes ON, PL e CA, no entanto para variante SN os juízes discordaram em apenas 12,5%. Por fim, para a assertiva *A falante é Boa*, apesar de em todas as variantes os juízes discordarem da assertiva, é relevante mencionar uma quantidade significativa de votos que discordam com a assertiva para a variante PL, ficando registrado um valor de 37,5%.

Passaremos agora a descrição dos resultados do teste de atitudes. Para realizá-lo, os juízes deveriam marcar *verdadeiro* ou *falso* depois de ouvir cada estímulo. As tabelas 3 e 4 mostram os resultados depreendidos a partir do teste de atitudes realizados com a LP 1 e LP 2 respectivamente. Iniciaremos nossa descrição dos dados com o teste de crenças da LP 1.

Tabela 3: Teste de crenças - LP 1

LP1								
	Fala bem		Diretora		Faxineira		Pronúncia adequada	
Variante	V	F	V	F	V	F	V	F
ON	58%	42%	0	100%	14,28%	85,71%	71,43%	28,57%
SN	100%	0%	25%	75%	0%	100%	87,5%	12,5%
PL	75%	25%	25%	75%	12,5%	87,5%	62,5%	37,5%
CA	100%	0%	37,5%	62,5%	0%	100%	100%	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Por meio da análise da tabela 3, é notável que as assertivas *A falante é diretora* e *A falante é faxineira* foram as que apresentaram o maior número de votos falsos, isso aponta que a maioria dos juízes tiveram dificuldade de associar as variantes com esses cargos, isso demonstra, mais uma vez, que essas variantes não são tão polarizadas como outros fenômenos linguísticos. Entretanto, é perceptível que o CA é avaliado como o mais *verdadeiro* para o cargo de diretora e não recebeu nenhum voto *verdadeiro* para o cargo de faxineira, juntamente com o SN²⁹. Ademais, para a assertiva *A falante fala bem*, novamente o SN e o CA tiveram avaliações totalmente *verdadeiras*. Por fim, em relação a assertiva *A pronúncia é adequada*, novamente o CA ganha o “recorde” de nenhum voto falso e, mesmo que em pequenas proporções, o PL é avaliado como o *menos inadequado*.

Tabela 4: Teste de crenças - LP 2

LP2								
	Fala bem		Diretora		Faxineira		Pronúncia adequada	
Variante	V	F	V	F	V	F	V	F
ON	75%	25%	37,5%	62,5%	25%	75%	75%	25%
SN	87,5%	12,5%	25%	75%	12,5%	87,5%	75%	25%
PL	75%	25%	25%	75%	12,5%	87,5%	50%	50%
CA	100%	0%	37,5%	62,5%	25%	75%	100%	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa.

²⁹ O fato de o CA e o SN não receberem nenhum voto favorável para o atributo *faxineira* revela que, para os juízes da LP 1, não há possibilidade de associar essas variantes a um cargo mais desfavorecido economicamente.

Assim como no teste de crenças respondido pela LP 1, para a LP 2, as assertivas *A falante é diretora* e *A falante é faxineira* também tiveram o maior número de votos falsos, sendo que o CA, novamente, foi o mais avaliado para *diretora* e, juntamente com o SN, não recebeu nenhum voto *verdadeiro* em relação ao emprego de *faxineira*. Nesse segmento, é perceptível que o SN e o CA possuem avaliações semelhantes pelos juízes das duas linhas de pesquisa, pois, mais uma vez, no quesito *A falante fala bem*, essas variantes tiveram unanimidade de votos *verdadeiros*.

Nesse segmento, para a assertiva *A pronúncia é adequada*, mais uma vez a variante mais prestigiada pela gramática tradicional ganhou votos máximos para *verdadeiro* e, por outro lado, mais uma vez, a variante menos prestigiada foi avaliada como mais *inadequada*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que os mestrados das duas linhas de pesquisa em questão apresentam semelhanças e divergências no que diz respeito aos testes de crenças e atitudes sobre o objeto direto de terceira pessoa e, certamente, as pequenas controvérsias entre as duas áreas são frutos das diferentes experiências acadêmicas. Nesse viés, é nítido que os juízes da LP 1 têm mais obrigatoriedade de leituras sobre a linguística, porém, não podemos dicotomizar essas concepções, haja vista que muitos juízes da LP 2 tiveram acesso a essas leituras e isso influenciou em suas respostas.

Contamos com 16 juízes ao todo, 8 juízes da LP1 e 8 juízes da LP2. Ao analisar os dados, inferimos que, apesar de o pronome lexical não sofrer uma avaliação tão pejorativa, como outros fenômenos linguísticos, essa variante, por um lado, é mais estigmatizada que as demais. Por outro lado, o clítico acusativo concentra mais avaliações positivas.

De modo geral, no que concerne ao teste de atitudes, os juízes da LP 1 afirmaram que todas as variantes são *inteligentes* e *competentes*, porém, é nítido que o CA teve preponderância total de acordos na maioria dos atributos, em exceção aos adjetivos *rica* e *honesta*. Apesar de não ter número total de concordância nesses casos, o CA (juntamente com o

SN) foi considerado o mais *rico* e o mais *honesto*, esta última atribuição não confirma nossa hipótese inicial.

No que diz respeito aos testes de crenças, tanto os juízes da LP 1 quanto os da LP 2 atribuíram os maiores números de desacordos para as assertivas *A falante é diretora* e *A falante é faxineira*, sendo que apesar do CA não ter votos unânimes para o atributo *diretora*, foi geral para ambas as linhas que essa variante, juntamente com o SN, não está relacionada ao cargo de *faxineira*. Essas duas variantes também tiveram nota máxima de aceitação para a assertiva *A falante fala bem* nas duas linhas e teve prioridade também para a assertiva *A pronúncia é adequada* na LP 2.

Além disso, o PL, que é a “variante menos aceita” pelas prescrições gramaticais teve um leve aumento nos níveis de desacordos no adjetivo *boa* para ambas linhas e também para o atributo *rica* da LP 1. No que se refere ao teste de crenças, mesmo que em pequenas proporções, o PL teve o maior número de votos falsos para as assertivas *A falante fala bem* e *A pronúncia é adequada* e um voto positivo para a atribuição do cargo *faxineira*.

Dessa forma, mesmo que haja uniformidade de votos para a variante CA que a associem ao cargo *diretora*, há os votos que a distanciam desse atributo, assim como o que acontece com SN, do cargo *faxineira*. Ademais, como foi discutido, essa variante mais privilegiada pela gramática tradicional apresentou conformidade de acordos em relação aos atributos *inteligente*, *competente*, *simpática* e *boa* para a LP 1 e, somente para os adjetivos *rica* e *honesto* que não tiveram essa predominância. Por isso, ousamos dizer que se trata de uma “crença velada” sobre sua “suposta superioridade” na avaliação dos juízes consultados.

REFERÊNCIAS

- AVERBUG, M. C. G. Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes. In: *Cadernos do VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Morfossintaxe, Ano VII, UERJ, nº 11; Rio de Janeiro: CiFEFil, UERJ; 2003 p. 103-116.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Evolução dos estudos linguísticos. In: *Revista Práticas de Linguagem*. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. p. 161-198. Ensaio.

CORRÊA, Lúcia de Jesus David Dias. A realização do objeto direto anafórico na fala do Araguaense: mudança em progresso? 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-Mato Grosso, 2014.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, p. 87-100, 2012.

FREIRE, Gilson Costa. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. 204 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Solange Mendes. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MORENO-MORENO-FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; Prefácio: Atitudes e Identidade Linguística: muito chão pela frente, p. 3 -8. In: *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialeto*s Brasileiros. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-099-5, DOI 10.5151/BlucherOA-atitudeslinguisticas-002

FREITAG, Raquel Meister Ko; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 56, p. 917-944, 2012.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de Linguística*. 1 ed., 3ª reimpressão: - São Paulo: Contexto, 2010.

MELO, Marcelo Alexandre Silva Lopes de; GOMES, Christina Abreu; Percepção da Variação da Coda (S) na Comunidade de Fala do Rio de Janeiro: Acessando o Significado Social da Variante Fricativa Posterior, p. 129 -148. In: *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019. ISBN: 9788521218746, DOI 10.5151/9788521218746-05

MENDES, Ronald Beline. **A terceira onda da Sociolinguística**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Novos caminhos da Linguística. Contexto, 2017.

NEIVA, Nordélia Costa. Objeto direto anafórico de 3a. pessoa na fala culta de Salvador: o clítico em desuso. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

OMENA, N.P. de. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1978.

CAMACHO, Roberto Gomes, VASSOLER, Aline. Crenças e atitudes linguísticas: a variante retroflexa na variedade rio-pretense. 2016, *Revista Do GEL*, 13(2), 163–191. <https://doi.org/10.21165/gel.v13i2.1426>

SABADIN, Marlene Neri. *Crenças e altitudes linguísticas: aspectos da realidade na tríplice fronteira*. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2013. 220f.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. In: *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. ALFAL. 2014.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). “Empirical Foundations for Theory of Language Change”. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95–188. [Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

A SOCIOLINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA LÍNGUA SOB AS PERSPECTIVAS FORMALISTA E FUNCIONALISTA

Luanny Isabely da Silva Gonçalves³⁰

INTRODUÇÃO

Estudiosos afoitos em demonstrar a necessidade do uso real da língua ancoram-se nas perspectivas contemporâneas das quais enfatizam a proficuidade linguística no processo comunicativo. A sociolinguística surgiu na década de 60, nos Estados Unidos, tendo como precursor o linguista William Labov, seu objeto de análise é a fala e seus fenômenos variacionais, uma vez que tal disciplina reconhece que a variação, como afirma Martelotta, “não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos” (MARTELOTTA, 2009, p. 145).

Partindo desse princípio, a variação linguística passou a compor o ensino de língua portuguesa ganhando destaque, especialmente, na universidade. Discutir acerca da língua é estar disposto a compreender sua dimensão criadora, por ser constituída de duas modalidades (fala e escrita), envolve, em seu percurso comunicativo, aspectos dos quais ultrapassam sua organização sistemática, isto é, o fator externo passa a ter uma relação intrínseca ao interno.

Nesse sentido, considerar o estudo desses fenômenos por meio de duas perspectivas (formalista e funcionalista) torna-se indubitável, tendo em vista que o ensino de língua não pode estar assegurado, somente, em uma **ou** em outra, mas sim em uma **e** em outra. Dessa forma, este estudo apresentou um ensaio no qual se propôs a demonstrar a socio-

³⁰ Mestranda em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5614540386681506>

linguística como uma disciplina mediadora à compreensão da língua em seus múltiplos aspectos.

O DISCURSO DA SOCIOLINGUÍSTICA

Desde que surgiram os estudos sociointeracionistas, em meados do século XX, a Linguística abrangeu em suas teorias os aspectos socioculturais desconSIDERADOS em boa parte das pesquisas voltadas à língua, ou seja, não se separou o material de fala do próprio falante. A dicotomia Saussuriana entre *langue* (língua) e *parole* (fala) foi o “fio condutor” para que os estudos linguísticos pautassem as suas análises não mais em uma modalidade, mas evidenciando em suas discussões tanto a escrita quanto, principalmente, a oralidade.

Isto posto, surge em meio a esse contexto uma ciência autônoma que busca atender as particularidades antes ignoradas da língua, a sociolinguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a sociolinguística ascendeu por meio de duas premissas básicas, o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística. Esse dispõe de um “equilíbrio social”, isto é, não sobrepõe uma cultura a outra tratando com igualdade qualquer manifestação. Àquela busca desconstruir a teoria do monolinguismo, demonstrando a diversidade que sustenta a língua.

Foi William Labov (1969; 1972) quem liderou as primeiras análises acerca do fenômeno da variação linguística. Sua pesquisa se deteve em observar a variedade do inglês e o considerado inglês padrão, este falado e ensinado nas escolas. Vale ressaltar, que os estudos de Labov eram voltados para a descrição dos fenômenos em processo de mudanças, até chegar às outras dimensões da linguagem humana. Como afirma Gumpertz (1922-2013):

Desde meados dos anos de 1960, quando o termo sociolinguística apenas começava a ser aceito, essa disciplina vem ampliando seus objetivos iniciais de investigação, muito além das explicações dos processos de mudança e difusão linguísticos. Na atualidade, especialmente durante a última década, converteu-se em uma disciplina central, preocupada com todos os aspectos da

comunicação verbal nas sociedades humanas. Em particular, com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura. (GUMPERTZ, 1922-2013, p. 102).

Para o autor, a comunicação verbal influencia no meio quanto ao prestígio social que o indivíduo dispõe ao usufruir da norma padrão. Tal prestígio é designado por acreditar-se que ao apresentar uma “retórica” ocupa-se um lugar privilegiado na sociedade. Diante dessas questões acerca da sociolinguística, enquanto uma disciplina que se preocupa em observar todos os fenômenos da língua em sua totalidade, desde seu estado inicial constatou a discrepância no desempenho escolar de crianças de classes baixas em relação às crianças de classes médias e altas, confirmando que o fator social é um ponto determinante no que diz respeito ao ensino de língua.

As escolas brasileiras sustentam um ensino que prioriza uma formação pautada em regras e padrões que “moldam” o indivíduo na sociedade, a língua não se isentaria desse processo, ao priorizar a gramática normativa desconsidera aspectos indispensáveis à linguagem. Tal fator levou os estudos sociolinguísticos engendramos no campo da ciência linguística uma nova perspectiva dos usos, isto é, não se limitam apenas em prescrever e descrever regras que desprendidas de um contexto tornavam questionável, quanto ao motivo de falantes natos terem que aprender a usar a própria língua, o ensino de língua portuguesa nas escolas.

Levando em consideração essas novas perspectivas de uso, o fenômeno da variação linguística é um dos quais tem ocupado um espaço significativo nas discussões que regem os estudos da língua. As universidades, instigadas pelas novas teorias, estão, cada vez mais, preocupadas em evidenciar tal fenômeno com o intuito de provocar a sociedade quanto ao preconceito latente (ou não) que insiste em perdurar. Os instrumentos metodológicos também estão dispondo dessas teorias, alguns de forma superficial outros com embasamentos mais consistentes, o que contribui para ampliar que professores de Língua Portuguesa conscientizem-se da importância desse tema em sala de aula. É em decorrência disso que

a sociolinguística torna-se, hoje, um meio considerável de compreender o real funcionamento da língua. Dirá Bortoni-Ricardo que:

Segundo Labov (1983), a variação existe em todas as línguas naturais humanas é inerente ao sistema linguístico, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa. Isto significa que a variação sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando falamos em Língua Portuguesa estamos falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (LABOV *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 89).

Assim, as pesquisas no campo da sociolinguística estão atingindo um lugar importante no que concerne ao estudo dos fenômenos linguísticos, proporcionando ao aluno a oportunidade de não enxergar-se mais como um estrangeiro diante de sua própria língua, além de possibilitar ao professor um ensino mais diversificado e contextualizado dos aspectos linguísticos fazendo com que o interesse em compreender esses aspectos cresça e solidificando, gradativamente, a ideia de que o repertório linguístico não dispõe somente de um conjunto de palavras rebuscadas, mas de um léxico amplo e variado.

A LÍNGUA EM UMA PERSPECTIVA FORMAL/ FUNCIONAL

As linhas de pesquisas funcionalistas estão, cada vez mais, emergindo como um possível caminho para uma análise satisfatória da língua no espaço escolar. Entendendo a língua como um instrumento de interação social, os funcionalistas propõem uma reflexão sobre o que seria essencial a esse estudo.

O termo *funcionalista* é utilizado para referir-se a um grupo de estudiosos que se preocupam em analisar a língua em seu uso real, essa concepção foi desenvolvida, principalmente, a partir de 1930, com os estudos da Escola Linguística de Praga. Para Martinet (1994), o termo funcionalismo “só tem sentido para os linguistas ‘em referência ao papel que a língua desempenha para os homens, na comunicação de sua experiência uns aos outros’” (MARTINET *apud* NEVES, 1997, p. 5). Isto

é, o termo assume seu sentido principal para essa corrente, ou seja, visa à função da língua no processo de interação do indivíduo na sociedade.

Nesse sentido, a Gramática funcional é entendida como mecanismo linguístico que relaciona todas as seleções significativas do falante (que apresentam diferentes funções da linguagem) com uma estrutura unificada e, por isso, os funcionalistas partem do princípio da não-autonomia. Como afirma Givón (1997):

[...] a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução. (GIVÓN *apud* NEVES, 1997, p. 6)

Assim, a língua (e a Gramática) não poderia ser analisada como objeto autônomo, mas sim como uma estrutura flexível e mutável, que também é moldada a partir das intenções do falante, ou seja, os funcionalistas consideram tanto a função assumida pelo elemento linguístico quanto à forma deste elemento, caracterizando, assim, a língua como um sistema funcional composto por aspectos sistemáticos e funcionais.

Ao analisar a língua, a corrente funcionalista parte da ideia de que a forma ou a estrutura gramatical reflete, de certo modo, a experiência comunicativa, esta relação entre função e forma pode ser entendida, segundo Neves (1997), de três maneiras: a primeira é a relação funcional entre uma forma e outra, denominada de função interna, como na frase: “Os três meninos fugiram da mãe”, em que a forma numeral “três” desenvolve a função de quantificador para o substantivo “menino”; a outra relação é a chamada relação semântica, que corresponde à função entre uma forma e seu significado, como nas palavras: beija-flor e guarda-roupa, nas quais se pode notar a ligação das palavras com o seu valor semântico ou com o seu significado; e, por fim, a função entre o sistema de formas e seu contexto como: “O Paulo quebrou a cara”, esta frase ou sistema de formas só pode ser entendida (e deve) a partir de um contexto comunicativo, no qual será percebido se este verbo *quebrar*

equivale ao seu sentido de “rachar” ou “se decepcionar”, esta relação é denominada como função externa.

São fatos linguísticos como esses que instigam à reflexão acerca da autonomia da língua ou sobre uma análise puramente estrutural dos enunciados, mas como diz Beaugrande (1997): “A principal tarefa de uma ‘Gramática funcional’ [...] é fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global do discurso” (BEAUGRANDE *apud* NEVES, 1997, p. 6). Isto posto é preciso compreender que gramática é indissociável do discurso e vice-versa, pois é por meio das seleções linguísticas que o falante exerce, ou melhor, da estrutura gramatical a qual recorre, que esse alcança o objetivo real em sua comunicação.

Dessa maneira, os funcionalistas também consideram a competência comunicativa fundamental para os seus estudos, isto porque, estes compreendem o indivíduo não apenas capaz de codificar e decodificar as expressões, mas também, segundo Neves (1997), “de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente completa” (NEVES, 1997, p. 15). Este pensamento pode relacionar-se com a justificativa prioritária defendida por Travaglia (2005), para o ensino de Gramática na escola:

[...] [a gramática] se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2005, p. 17)

Assim, é analisando a língua em seu uso efetivo, ou melhor, presente nos diversos gêneros textuais que expressam a finalidade e as condições de produção, que podemos nos apropriar da dimensão criadora da gramática e, por fim, da língua, inferindo e estudando as ideologias explícitas e implícitas contidas no discurso.

A concepção funcional permite repensar as práticas de análise linguística em sala de aula, restringindo-a não ao aspecto formal ou a

estrutura linguística, mas unindo-a ao papel funcional que o sistema assume na relação entre língua e sociedade. Se limitar a apenas um plano ou nível linguístico para a construção do sentido é ser incoerente com as características que a língua possui frente ao indivíduo, sendo esta viva, mutável, maleável, sistêmica e também funcional.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

Embora haja novos documentos que retratem um caminho eficaz para o ensino da língua, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o propósito em utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se dá pela necessidade em demonstrar que esta discussão já existe há um tempo no contexto educacional, no entanto, a insistência em desconsiderar tais objetivos toma um espaço significativo no ambiente escolar.

O ensino da língua portuguesa tem sido comumente questionado dentro e fora do cenário escolar, em decorrência, principalmente, dos altos índices de repetência, como declarado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), posteriormente PCNs, “o centro desses resultados é a falta de domínio da leitura e da escrita demonstrado pelos alunos”. No entanto, com o avanço de diversos estudos acerca da linguagem (dos quais se destaca a publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure resultando assim no surgimento da Linguística Moderna), as críticas se consolidaram, o que resultou em uma grande movimentação no campo científico em prol da reformulação das atividades propostas em sala, representando um avanço significativo no que concerne ao ensino de língua no Brasil.

As teorias que impulsionam a busca da ressignificação do ensino estão influenciando de modo expressivo os documentos que legitimam a prática do professor em sala, entre esses podemos citar os PCNs, no qual são apresentadas concepções e ideias que objetivam orientar a prática do educador. Os PCNs, ao referir-se sobre o ensino gramatical,

propõem uma reflexão acerca da prática tradicional que ainda predomina no âmbito escolar.

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (BRASIL, 2000, p. 16)

E ainda reafirmam:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo da gramática que, ensinada de forma descon-textualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. [...] (BRASIL, 1998, p. 28)

Conceber a gramática como ela realmente é, isto é, compreendê-la de forma holística é fazer com que as práticas linguísticas escolares correspondam verdadeiramente ao seu uso, não se restringindo a apenas uma concepção ou fragmentando-a, mas assumindo sua dimensão sociointeracionista para o indivíduo. O professor só entenderá a relevância desse novo olhar à medida que o estudo de língua se voltar para a compreensão, interpretação de textos de forma integrada. A segmentação dessas práticas faz com que o aluno pense que elas não mantêm nenhuma relação, contudo, como é ressaltado nos PCNs (1998), as atividades que abordam em sua temática aspectos gramaticais devem estar “voltadas para a produção e interpretação de textos”, levando-nos a compreendê-los como construções sociais e culturais, isto é, como realização imediata do pensamento e experiência de cada indivíduo.

O caminho para uma nova percepção daquilo que é tão significativo, não é, necessariamente, abolir o estudo de classes gramaticais ou, pior ainda, a gramática, mas sim reconhecer e considerar as necessidades dos alunos demonstradas nas aulas e em diversas atividades para assim levá-los a refletir sobre, para e pela língua. Assim como discorre os PCNs (2000):

[classificação gramatical] Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A Gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é o único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese. (BRASIL, 2000, p. 19)

A importância que os PCNs assumem como um instrumento de reflexão possibilita ter uma visão diferente acerca da língua, um olhar mais amplo das afirmações feitas pelos alunos frequentemente como: “Eu não sei falar português! ou “a língua portuguesa é uma língua muito difícil”; não é que eles não saibam falar ou dominar a língua que falam, pelo contrário eles dominam em um nível elevado, porém, a ideia de saber a língua em nenhum momento pode estar associada ao saber as inúmeras regras, as inúmeras exceções ou saber identificar os aspectos gramaticais e classificá-los, ou ainda pensar que saber gramática é tão somente estudar e decorar os diversos manuais que essa dispõe.

Dessa forma, qual a necessidade em discutir sobre a gramática, haja vista que a temática central deste estudo é o caráter variacionista da língua? Pois bem, esse “parêntese” foi aberto com o intuito de evidenciar o que ganha destaque em sala de aula, nesse caso, a gramática, todavia, nesta discussão, não se propõe ignorar esse estudo, uma vez que tratamos, também, da perspectiva formalista, mas demonstrar que os aspectos intralinguísticos, quando bem trabalhados, colaboram, consequentemente, para a compreensão dos aspectos extralinguísticos.

A variação linguística torna-se, neste contexto, uma ferramenta de equilíbrio entre o que se denomina como “certo” e o que se denomina como “errado”. A partir do momento em que o aluno entender o hibridismo linguístico e compreender a insuficiência da teoria da unificação, perceberá que o processo de construção de sua língua é maleável e flexível, sujeito a transformações contínuas pela sua história, cultura e sociabilidade.

Portanto, as orientações apresentam algumas concepções nas quais o educador deve refletir para assim corresponder ao objetivo geral de

Língua Portuguesa que é o aprimoramento da competência comunicativa, em que o indivíduo expressa e interpreta os diversos discursos que refletem suas relações no âmbito social.

A IMPORTÂNCIA DE RESSIGNIFICAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As discussões voltadas para o ensino de língua têm gerado discursos confusos na academia. Por séculos, o uso da gramática normativa ocupa um espaço considerável no contexto educacional, no entanto, esse predomínio da normatividade nas aulas de língua portuguesa está em desconstrução, tendo em vista o surgimento de outras ciências das quais objetivam ressignificar tal ensino, neste caso, a sociolinguística é uma das novas abordagens que movimentaram os estudos linguísticos.

A problemática identificada nos discursos aponta para uma ideia deturpada do que se pretende, de fato, alcançar com esses novos estudos. Alunos em formação insistem, muitas vezes, em acreditar que tais abordagens surgiram com o intuito de erradicar a perspectiva formalista do ensino de língua portuguesa. Em contrapartida, a ideia entorno dos discursos inseridos nessas ciências, como a sociolinguística, a análise do discurso, a pragmática, a análise da conversação, entre outras, é demonstrar a dimensão criadora da língua em seu uso real, considerando suas modalidades, níveis e eixos.

O estudo da variação linguística dispõe de uma visão mais holística acerca da língua, observar os fenômenos em sua totalidade é considerar todo o processo pelo qual a construção linguística perpassa. Nesse sentido, ancorar-se nesse estudo possibilita desconstruir no aluno um preconceito enraizado pela pseudoideia do monolinguismo, o preconceito linguístico. Embora saibamos que isso é um fator mais social que propriamente linguístico, faz-se necessário demonstrar ao aluno de que forma essas variantes são desenhadas nos falares dos sujeitos. É nesse contexto que é possível fundir o formalismo ao funcionalismo, uma vez que as palavras sofrem diversos fenômenos, muitas vezes metaplásticos, e ainda sim estão no campo da variação.

No livro *A língua de Eulália*, do sociolinguista e filólogo Marcos Bagno, é possível observar, por meio das explicações a respeito dos fenômenos ocorridos na fala de uma das personagens, que o autor encontra no processo evolutivo da língua, as respostas para o que muitos consideram como “erro”. No capítulo denominado *Do latim vulgar ao português não padrão*, Bagno explica sobre a rotacização do L nos encontros consonantais, como no caso de *pranta e planta*. A questão, aqui, não é aprofundar o que é discutido no livro, mas sim destacar que mesmo o autor tratando esses conceitos como uma problemática social, observa-se que não foi possível desconsiderar os aspectos formalistas que participam diretamente desse processo.

Levando em consideração essas questões, é válido ressaltar que a noção de “certo” e “errado” não pode ser ignorada do contexto educacional, no entanto, pautar o ensino de língua, somente, em aspectos normativos, induzindo o aluno a acreditar que tudo é “erro” é o que realmente precisa ser ressignificado. Essa visão, ainda, persiste nas escolas do país, e continuará a persistir se os discursos deturpados sobre as novas abordagens ganharem espaço, isto é, acreditar que não existe mais o “erro” na língua, uma vez que essa dispõe de duas modalidades (fala e escrita), que a gramática e toda a história da língua portuguesa não têm mais relevância e apoiar-se, como muito tem acontecido, em um ensino superficial da variação linguística.

Isto posto, a importância em ressignificar o ensino de língua portuguesa para que esse seja honesto com seu falante, dominante dessa língua, existe pela necessidade em desmistificar a velha crença de que “eu não sei português”.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre o ensino da língua portuguesa é “nadar” sobre um “mar sem fim”, são inúmeras as discussões que podem enriquecer, cada vez mais, o campo linguístico. Mas o propósito, neste estudo, foi demonstrar de que forma uma nova abordagem para o ensino de língua pode reconstruir visões acerca desse. É válido destacar que este trabalho

foi, apenas, um ensaio sobre um tema tão vasto, com o intuito de instigar futuras pesquisas.

Por fim, a língua, mutável por natureza, não pode mais ser vista como um produto homogêneo, sua heterogeneidade precisa ser evidenciada nos instrumentos metodológicos, bem como a riqueza de suas nuances. Assim sendo, pretende-se, com as novas abordagens linguísticas, redesenhar a língua portuguesa de forma com que o sujeito, falante nato dessa língua, aprecie o produto enriquecedor do qual faz uso.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 17 ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A língua portuguesa no Brasil**; Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. In: ----- Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

- Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000.

GUMPERZ, J. **Convenções de Contextualização**. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002, p. 149-182.

LABOV, W. **Modelos Sociolinguísticos**. Madrid: ediciones Cátedra. 1983. Tradución de José Miguel Herreras.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

- A gramática funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1995.

- A Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

- **Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10 ed – São Paulo: Cortez, 2005.

BRASILIDADE: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DO BRASIL E DOS BRASILEIROS POR ESTUDANTES (I)MIGRANTES

Isabella Beatriz Peixoto³¹

Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá³²

João Vítor Sampaio de Moura³³

INTRODUÇÃO

A cultura nacional do país onde crescemos ainda é um dos principais pilares da nossa identidade cultural. Ela produz em nós um efeito de pertencimento a uma comunidade, mesmo em um mundo que a globalização borra os limites entre local e global. Para nos identificarmos (ou não) com o nosso país e seus habitantes, é necessário que evoquemos uma série de sentidos relativos ao que é “brasilidade”, enquanto conjunto de significados sócio-histórico-ideológicos construídos e compartilhados pelos sujeitos.

De acordo com Hall (2016, p. 21-22), “o sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’”, e explica que

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele. Compartilhar esses aspectos é enxergar o mundo pelo mesmo mapa conceitual e extrair sentido dele pelos

³¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (UFU). Bolsista CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4057565520683691>

³² Mestranda em Estudos Linguísticos (UFU). Bolsista CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/1301160935480032>

³³ Mestrando em Estudos Linguísticos (UFU). Bolsista CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>

mesmos sistemas de linguagem. (HALL, 2016, p. 43, grifo do autor)

É pensando na estreita relação entre linguagem, identidade e cultura que nos propomos a discutir as representações construídas por estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE)³⁴ sobre o Brasil e os brasileiros, em sua tomada da palavra para refletir sobre sua própria experiência no país. O *corpus*, composto por 16 redações com o tema “5 coisas que aprendi no Brasil”, será investigado por meio de um dispositivo analítico concebido na interface entre os estudos culturais, identitários e discursivos. Apoiaremos-nos, para tanto, em algumas noções da Análise do Discurso (AD), representada, especialmente, pelos trabalhos de Orlandi (2001, 2005) – discurso, interdiscurso, formações imaginárias, memória discursiva – e em conceitos oriundos dos Estudos Culturais e Identitários (BAPTISTA, 2004; BAUMAN, 2001; HALL, 2006, 2016) – representação cultural, globalização, identidade nacional, estereotopia.

Partimos da premissa de que o olhar do outro, do (i)migrante, contribui de forma contundente para a composição de uma *identidade nacional*, ou seja, para respondermos à questão “quem é o brasileiro?” ou ainda, em outros termos, “qual é a identidade nacional do brasileiro?” – devendo-se entender identidade nacional, neste contexto, como o conjunto de representações erguido ao redor de um país, enquanto Estado-nação, e dos sujeitos que nele nasceram e/ou vivem.

Hall (2006, p. 48, grifo do autor), argumenta que, na verdade, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*”. O conceito de representação de Hall (2006, 2016) se distancia do senso comum sobre o termo, aproximando-se de uma concepção mais participante e constitutiva sobre o ato de representar nos processos da construção social

³⁴ Diferentes nomenclaturas designam o ensino de Língua Portuguesa para (i)migrantes no Brasil e muito se discute sobre tal questão no âmbito da Linguística Aplicada nacional. Optamos, neste trabalho, pelo termo Português como Língua Estrangeira (PLE) exclusivamente para manter uma maior coerência com o projeto de extensão que promoveu o curso enfocado, já que esta era a nomenclatura usada em todo o material de divulgação e, também, no material didático proposto.

da realidade. Tal construção se dá na/pela linguagem, meio pelo qual conferimos sentido às coisas, produzindo e intercambiando significados. Orlandi (2001, p. 15) conceitua *discurso* como “palavra em movimento, prática de linguagem”. É na linguagem, que a partir daqui trataremos por discurso, que os estudos culturais, identitários e discursivos se encontram.

De acordo com Orlandi (2005), para Michel Pêcheux, o discurso não trata apenas da transmissão de informação, mas de uma rede de sentidos, e pode ser compreendido como uma rede incompleta, passível de mudanças provocadas pelas ideologias e pela história, além de mudanças na ordem do sentido e do próprio discurso que, por sua vez, necessita de elementos linguísticos, implicando uma exterioridade à língua: aspectos ideológicos e sociais a que as palavras remetem quando são escritas ou faladas. Para o filósofo francês, “o sentido existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório” (ORLANDI, 2005, p. 11). Logo, para ele, as palavras não possuem um sentido literal, sendo a classe social, a questão cultural e a abordagem sócio-histórica do sujeito determinantes dos sentidos. Pode-se dizer, dessa maneira, que todo enunciado apresenta pontos de deriva possíveis, abrindo caminho para a interpretação.

O BRASILEIRO CORDIAL E A BRASILIDADE ESTEREOTÍPICA

Dada a posição crítica adotada pela AD ante às noções de leitura e interpretação, faz-se imprescindível pontuar que nossa análise é um dos muitos gestos interpretativos possíveis para o *corpus* proposto e que nosso objetivo não é encontrar um sentido verdadeiro através de uma “chave universal” de interpretação. Em sua proposta de construção de dispositivo teórico-metodológico, Orlandi (2001, p. 26) afirma que a AD objetiva a compreensão de como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos, ou seja, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

Cabe considerar, neste trabalho, as *condições de produção* das redações analisadas. Em consonância com Orlandi (2001), tomamos por condições de produção as circunstâncias da enunciação, incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico. Em outras palavras, as condições de produção “implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.” (ORLANDI, 2001, p. 40).

A produção das redações, analisadas a seguir, se dá no contexto institucional de um curso de Conversação em PLE de nível básico, ofertado pelo Programa de Formação para a Internacionalização (ProInt) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em parceria com o Programa Idioma Sem Fronteiras (IsF) da mesma instituição. Desenvolvido no período de 3 de setembro a 10 de dezembro de 2019, o curso foi ministrado por uma professora em formação da graduação em Letras da mesma instituição, e teve como objetivo construir, de modo contextualizado, conhecimentos sobre a Língua Portuguesa (LP) que permitissem ao estudante maior inserção social por meio da produção e compreensão oral.

Abertas à comunidade interna e externa à universidade, as aulas, ministradas na modalidade presencial, contaram com a participação de 28 estudantes da Argentina, Brasil³⁵, Chile, Colômbia, Cuba, França, Haiti, Honduras, México, Nigéria e Peru, dentre os quais 21 atingiram os requisitos de presença e nota para obtenção de certificado. A turma era composta por estudantes de mobilidade internacional dos níveis de graduação e pós-graduação, intercambistas de ensino médio, refugiados e (i)migrantes de diferentes faixas etárias e classes sociais. Dentre os 21 estudantes, 16 escreveram redações com o tema “5 coisas que aprendi no Brasil”, como parte da última avaliação do referido curso, dado que os demais haviam retornado para seus países de origem, sendo avaliados por outros meios.

³⁵ O aluno em questão tem nacionalidade brasileira, contudo foi alfabetizado em Língua Inglesa (LI) durante sua infância nos EUA.

No que compete aos cursos de PLE oferecidos pela UFU, a relação professor-aluno é, quase sempre, atravessada por certa informalidade no tratamento. Talvez a estrutura hierárquica impacte menos nas relações de poder estabelecidas entre os estudantes de PLE e os professores estagiários por serem estes últimos também alunos, ainda que no contexto da graduação. Além disso, a socialização fora da sala de aula é incentivada pelos programas que fomentam os cursos, já que é por meio dela que os estudantes têm contato com as práticas sociais, culturais e linguageiras locais.

Contudo, quando se trata de avaliação, nenhum texto produzido entre aluno e professor escapa à natureza institucional e assimétrica dessa relação. O aluno escreve não apenas para si ou para interagir com os pares, mas para o professor/avaliador, enquanto indivíduo que detém o poder de julgar o dizer e até mesmo de reprová-lo. Essa enunciação institucionalizada mobiliza uma série de *formações imaginárias* que tem reflexos na tomada de posição e na formulação dos dizeres pelos sujeitos (BRITO, GUILHERME; 2017).

Ao escreverem a respeito das vivências/aprendizados no Brasil, os sujeitos parecem enunciar de um lugar entre o global e o local, entre o extraterritorial e a estrutura dos Estados-nação, que permanece amarrada ao chão ainda que em um mundo globalizado (BAUMAN, 2001). Nesse jogo, em que o encantamento com o que é novo e a saudade do que é familiar se imbricam, diferentes *memórias discursivas* são trazidas à baila e ressignificadas, trazendo à tona, no fio do dizer, o conflito que é ocupar a posição de “cidadão do mundo”.

Sustentamos a hipótese de que a posição de *estrangeiro*, enquanto “indivíduo adulto do nosso tempo e civilização que tenta ser permanentemente aceito ou ao menos tolerado pelo grupo ao qual ele se aproxima” (SCHÜTZ, 1944/2010, p. 118), mobiliza sentidos que são da ordem do (não) pertencimento nacional. Hall (2016, p. 25) afirma que a *representação cultural* tem papel importante na constituição e manutenção de uma identidade nacional, bem como de um discurso de pertencimento nacional. Ou seja, é difícil saber o que “ser brasileiro” – ou ser de qual-

quer outra nacionalidade – significa fora do escopo em que conceitos e imagens de identidade e cultura nacionais foram representados. Soma-se a isso a participação desses (i)migrantes em um curso que visa o desenvolvimento das competências orais em LP em ambiente multicultural e multilíngue, o que interpela esses sujeitos não apenas a utilizar o mesmo código linguístico que os demais, mas a construir uma posição identitária que permita a comunicação de significados culturais (HALL, 2016).

Brito e Guilherme (2017, p. 124), nos lembram, entretanto, que

[...] esses discursos não são estanques ou unívocos, antes se referem à ordem do imaginário, a sentidos que vão se cristalizando de forma a assumir efeito de verdade. Dito de outro modo, somente se pode atribuir sentidos a essas posições da perspectiva de uma ‘relação a’, levando em conta a (des)continuidade do movimento linguagem-história-sentido.

Sem perder de vista tais movimentos dos sentidos, entendemos que, ao enunciar sobre vivências/aprendizados no Brasil, os estudantes de PLE constroem representações, também, sobre o Brasil e a língua-cultura nacional, bem como sobre si e sobre os outros. Nessas representações, alguns discursos saltam aos olhos, como é o caso do *discurso da cordialidade*, como aprendemos com Sérgio Buarque de Holanda (1995), no qual emerge a representação do brasileiro como ‘acolhedor’, ‘aberto’, ‘amoroso’, ‘prestativo’, ‘amável’, ‘carinhoso’, hospitaleiro e que gosta de receber ‘estrangeiros’, como se vê nas sequências³⁶ abaixo:

(SD01) Eu sinto muito que os brasileiros são pessoas acolhedoras e abertas e que gostam de falar com estrangeiros.

(SD02) Eu aprendi que os brasileiros são muito acolhedores [...]

(SD03) Quero começar por quão amorosos são os brasileiros... meu Deus!!! Eu aprendi que os brasileiros são felizes, muito prestativos com os estrangeiros e também gostam de servir e ajudar ao próximo.

³⁶ Optamos por não alterar e nem apontar as incorreções ortográficas e gramaticais das sequências porque acreditamos que tais erros não prejudicam a compreensão dos sentidos mobilizados pelos estudantes em suas redações.

(SD04) Os brasileiros gostam muito de estrangeiros, são amáveis e carinhosos com eles.

(SD05) Os brasileiros estão prontos para recebê-lo, seja você um estranho ou não.

(SD06) Os brasileiros estão legal e muito agradável.

(SD07) Em Brazil eu descobri que pesas são acolhedoras [...]

Esse imaginário tem reflexos também na representação do brasileiro como sujeito de ‘mente aberta’ no que se refere à diversidade sexual e às questões de gênero. Como percebemos nas sequências:

(SD08) [...] as pessoas brasileiras são legal, e as mulher têm oportunidade de falar, estudar quasquier momento elas quizem.

(SD09) (Os brasileiros) são mente aberte. Especialmente em homossexualidade, as pessoas homossexuales se assumirão mais que no meu país. É uma coisa boa.

Quando tratamos do discurso da cordialidade, vale uma ressalva: todas as SDs acima são derivadas das redações de estudantes em mobilidade internacional, e não dos refugiados³⁷ e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade sociocultural que também compunham a turma. Acreditamos que esse efeito de sentido se dá pelo fato de que os intercambistas vivenciam um recorte da realidade nacional que difere dos demais (i)migrantes, já que convivem quase que exclusivamente com outros universitários. Esse recorte reduz o contato desses estudantes com o outro lado da moeda: o Brasil da desigualdade social, intolerância e violência, experienciado por esses outros indivíduos que migram por razões outras que não a mobilidade (estudantil) internacional.

³⁷ *Refugiado* é todo indivíduo que, em razão de perseguição devido à sua religião, nacionalidade, raça, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que não pode ou não quer regressar ao mesmo, ou que devido à uma grave e generalizada violação de direitos humanos, acaba sendo forçado a deixar seu país de origem. Por sua vez, o (i)migrante é aquele que, por meio de um processo voluntário, cruza uma fronteira para diversos fins, como a busca por melhores oportunidades econômicas ou educacionais, por exemplo (EDWARDS, 2015).

Em entrevista à repórter Safira Campos, a antropóloga, historiadora e cientista social Lília Moritz Schwarcz discorre a respeito desse outro lado do brasileiro:

O povo brasileiro é bem mais excludente e intolerante que receptivo, mas gosta de crer o contrário e por isso criou-se essa mitologia nacional de que somos um povo acolhedor. A própria brincadeira de que Deus é brasileiro reside nesse pensamento. Temos um passado escravista e uma sociedade racista. Temos produzido o racismo de forma muito presente e estamos matando uma geração inteira de jovens negros nas periferias. [...] Como sociedade, definitivamente estamos distantes do imaginário de povo tolerante, aberto, pacífico e acolhedor. (CAMPOS, 2019, n.p.)

Ainda sobre os brasileiros, há um segundo sentido recorrente nas redações, que chamaremos de *discurso da brasilidade*. As representações que emergem no discurso da brasilidade remetem à historicidade do estereótipo do brasileiro como povo ‘feliz’, ‘festeiro’, que sabe ‘aproveitar a vida’, que se atrasa para compromissos sociais com frequência, que gosta de ‘futebol’ e do Brasil como país festivo da ‘caipirinha’, ‘cachaça’ e ‘churrasco’:

(SD10) Finalmente, eu aprendi que os brasileiros sabem realmente aproveitar da vida e do momento presente. Aqui parece mais fácil viver o dia a dia sem pensar o que vai acontecer no futuro.

(SD11) Eu aprendi que os brasileiros são felizes [...]

(SD12) Gostei muito das cachoeiras, dos churrascos, da caipirinha [...]

(SD13) Eu descobrir a cultura brazillian como a comida [...] e bebidas como cachasa, corote, goró, caipirinha [...]

(SD14) Quando chega sexta-feira tudo mundo está feliz e bebendo / Quase tudo lugar têm bar os povo gosta tomar dose / Brasil os povos gosta muito de futebol.

(SD15) eu aprendi como fazer um churrasco e como fazer as festas brasileiras. [...] mas o mais importante é que eu aprendi sobre a cultura da bebida e como fazer caipirinhas.

(SD16) Aqui no Brasil, eu descobri que os brasileiros não conhecem muito a pontualidade. Na hora de marcar um encontro, eles sempre atrasam, mas parece que faz parte da cultura.

Tais sequências nos remetem a um *interdiscurso*³⁸ com a imprensa, o cinema, as séries televisivas, e mesmo a propaganda turística, dentre tantos outros veículos de comunicação de massa. Kajihara (2008), em sua investigação sobre as imagens do Brasil divulgadas nos materiais promocionais e informativos do Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR), assinala a contribuição de tais materiais para a construção de uma representação do Brasil como um país sensual, carnavalesco e fascinado por futebol.

Em seu estudo sobre a representação do Brasil pela televisão norte-americana, Silva (2014) identifica a construção da representação do Brasil como um país exótico, em que desejos podem ser realizados e as leis não se aplicam. Essa representação de uma terra sem lei, onde tudo é permitido, se torna notável a partir de uma breve contextualização: a SD15, que menciona bebidas alcoólicas e festas, foi produzida por um estudante com menos de 18 anos. O que nos leva à seguinte reflexão: estaria esse adolescente enunciando sobre “cultura da bebida” com tanta naturalidade em um país com uma aplicação mais rígida da lei?

Cabe ressaltar que, por mais que a cristalização e naturalização do discurso da brasilidade já tenham conferido a ele um caráter de *estereotípi*a social e cultural, isso não quer dizer que se trate de uma percepção falsa da realidade. O que torna a questão da estereotípi

³⁸ “O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente. As formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada. O dizer está pois ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade.” (ORLANDI, 2001, p. 11)

de intenso escrutínio e problematização nas mais diversas áreas das ciências humanas é o fato de que:

[...] quer se trate de categorizações apenas exageradas e simplificadoras da realidade, quer elas sejam errôneas e completamente falsas, os estereótipos adquirem um enorme grau de estabilidade no tempo e um alto nível de convencionalidade social, que os torna dificilmente alteráveis, mesmo quando os actores sociais que os detêm dispõem de ulteriores informações que invalidam o seu conteúdo. (BAPTISTA³⁹, 2004, p. 108)

Ainda sobre os estereótipos, Baptista (2004) assinala que são resultado de uma atividade cognitiva e simbólica de um dado grupo social, sendo tanto compartilhados quanto produzidos de forma coletiva. Esse tipo específico de esquema ou atitude se fundamenta, frequentemente, em crenças, opiniões e atribuições referentes a determinados grupos sociais (BAPTISTA, 2004, p. 107).

Uma representação mais positiva sobre a cultura local é a de que comida brasileira é saborosa. Temática mais recorrente no discurso dos alunos, a alimentação parece ter ganhado lugar de destaque em suas memórias, sendo mencionada em sequências como:

(SD17) Experimentei comida muito gostosa.

(SD18) Descobri também que os brasileiros comem todos os dias arroz e feijão o que me parece muito chato porque eu gosto de diversidade. Mas os pratos típicos são maravilhosos.

(SD19) A segunda coisa que aprendi é a riqueza da sua gastronomia, a comida mineira e top demais gente!!! Mais eu quero conhecer a comida de outros estados.

(SD20) Eu gosto comida Brasil muito

³⁹ Maria Manuel Baptista é Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro, em Portugal, e Diretora do Programa Doutoral em Estudos Culturais das Universidades de Aveiro e do Minho. O texto da autora citado neste capítulo foi escrito em português de Portugal, apresentando, por isso, diferenças ortográficas e Gramaticais em relação ao português brasileiro.

(SD21) O Brasil também tem muita comida boa, eu tentei muito, mas meus favoritos são pão de queijo, estrogonofe e açaí.

(SD22) Eu descobri nova comida. Por exemplo, eu testei açaí, pão de queijo, coxinha, mamão, feijoadada, pastel, maracuja,... Eu não pensei que eu posso comer arroz com feijão todos os dias mas no final, eu vou sentir saudade para comida.

(SD23) No Brazil, eu tentei comida muito boa. A comida que eu gosto mais é açaí e pão de queijo (recheado com presunto e mazzarella) / Eu descobri a fruta da castanha de caju. Eu não sabia de onde fica.

(SD24) eu gosto as comidas do Brasil como Pão de queijo de Minas Gerais; Feijoadada; Requeijão são muito bom.

(SD25) A carne brasileira não tem comparação. Os brasileiros são muito criativos em sua maneira de comer.

Ao mobilizar tais sentidos, memória e esquecimento se sobrepõem. A representação de que a comida brasileira é boa, esbarra no esquecimento da ordem da enunciação, o que Orlandi (2001) chama de *esquecimento número dois*: ao falarem sobre comida, os estudantes se referem à comida brasileira (ou do Brasil) e essa família parafrástica indica que o dizer podia ser outro. Ao invés de enunciar, por exemplo, 'O Brasil também tem muita comida boa', como na SD21, poderia ser enunciado 'Minas Gerais tem muita comida boa' ou 'Uberlândia também tem muita comida boa', o que talvez fosse mais preciso, levando em consideração que a maioria dos estudantes não teve contato com a gastronomia de outros estados. Esse esquecimento é o que permite que enunciem tal generalização, produzindo efeito de realidade do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise acerca das representações sobre o Brasil e os brasileiros construídas pelos estudantes (i)migrantes, nós nos lançamos à interpretação de dizeres que carregam em seu interior uma série de dizeres outros. Os discursos que constituem a identidade nacional de um país são múltiplos, (relativamente) instáveis e se relacionam uns com os outros, no

decorrer da história, para (re)constituir representações de cunho social e/ou cultural. Podemos notar, no fazer deste capítulo, o quanto esse movimento é marcado pela contradição: se por um lado o “ser brasileiro” é o que faz dos sujeitos que aqui nascem indivíduos ‘cordiais’, por outro, é a ‘brasilidade’ que faz do país uma terra caracterizada pela não rigidez no cumprimento da lei.

Cumpre salientar que a mobilização dos significados culturais produz, por vezes, efeito de rigidez, categorização e generalização, construindo representações estereotipadas, que perpetuam visões distorcidas e/ou negativas sobre indivíduos e nações. Enquanto brasileiros, cabe ainda ponderar se a inscrição nos discursos da cordialidade e da brasilidade não tem nos impedido de reconhecer aspectos negativos presentes da nossa cultura: a xenofobia, o racismo, a homofobia, entre outros. Nesse sentido, Bauman (2001) afirma que

[...] a discussão sobre justiça e igualdade tende a ser conduzida em termos de “reconhecimento”; a cultura é debatida em termos de diferença individual, de grupo ou categórica, crioulização e hibridez; e o processo político é cada vez mais teorizado em torno das questões dos direitos humanos (isto é, o direito a uma identidade separada) e da “política da vida” (isto é, construção de identidade, negociação e afirmação). (BAUMAN, 2001, p. 121, tradução nossa)

Pensando nisso, destacamos, por fim, a importância e a necessidade de se incluir, cada vez mais, no ensino-aprendizagem de PLE, espaço para a interação entre pares, fomentando deslocamentos nas posições identitárias e nas inscrições discursivas dos sujeitos, de modo a interpelá-los a (re)arranjar sua relação consigo e com o outro por meio da linguagem. Afinal, (i)migrantes ou brasileiros, estudantes ou professores, todos buscamos um lugar onde o que há de histórico, ideológico, social e cultural em cada um de nós possa ser ouvido.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. M. Estereotipia e representação social: Uma abordagem psico-sociológica. In: BARKER, Anthony David (ed.). **O poder e a persistência dos estereótipos**. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2004. p. 103-116.

BAUMAN, Z. Identity in the globalising world. **Social Anthropology**, [s. l.], v. 9, ed. 2, p. 121-129, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2001.tb00141.x>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2017.

CAMPOS, S. “O povo brasileiro é excludente e intolerante, mas gosta de crer o contrário”. **PBN Online**, [S. l.], 18 ago. 2019. Entrevista Especial, n.p. Disponível em: <https://www.pbnonline.com.br/geral/a-o-povo-brasileiro-a-excludente-e-intolerante-mas-gosta-de-crer-o-contrario/59323>. Acesso em: 28 jun. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 101 p.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio : Apicuri, 2016. p. 260.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAJIHARA, K. A. **A imagem do Brasil no exterior**: Análise do material de divulgação oficial da EMBRATUR, desde 1966 até os dias atuais. Orientadora: Celia Maria de Moraes Dias. 2008. 97 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, n. 1, 2005. p. 9-13.

SCHÜTZ, A. O Estrangeiro: Um ensaio em Psicologia Social. Tradução de Márcio Duarte e Michael Hanke. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ed. 113, p. 117-129, 1944/2010.

SILVA, L. A representação do Brasil nos seriados televisivos norte-americanos. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v. 12, n. 1, p. 49-70, 2011.

O TRABALHO COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira⁴⁰

Este texto é um recorte de minha Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (OLIVEIRA, 2020), cujo tema é o trabalho com o gênero discursivo redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O objetivo geral da pesquisa foi propor atividades que contribuam para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. Sendo assim, as discussões giram em torno do trabalho docente com o gênero mencionado, e propostas de ensino embasadas na concepção bakhtiniana que promovam competências e habilidades relacionadas à leitura, seja impressa ou digital, dentro de um contexto social multiletrado em que vivemos, como também à escrita argumentativa referente ao gênero mencionado.

Nesta produção apresento o capítulo que trata sobre os textos multimodais nas práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos. Ao se tratar a respeito da produção textual do gênero discursivo redação do ENEM, torna-se imprescindível refletir sobre propostas de atividades que envolvam os estudantes do ensino médio em leitura de diversas multimodalidades, visto que serão candidatos a uma avaliação de larga escala em que a proposta de redação é composta por textos multissemióticos.

É sabido que vivemos em mundo tecnológico, com constantes transformações que interferiram fortemente no espaço escolar. Em decorrência dessas mudanças, especificamente das tecnologias da informação e comunicação, o conceito de leitura e de leitor também foi modificado, já que ambos estão inseridos em uma realidade interligada e influen-

⁴⁰ Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6694770493045431>

ciada pelo multiculturalismo e pelas múltiplas linguagens advindas da explosão tecnológica. A partir desse cenário, o termo multiletramentos é discutido por vários estudiosos. Entre eles, (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 13) explicam que há dois tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

O primeiro refere-se às produções culturais letradas, em efetiva circulação social, as quais são analisadas pela autora como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, nos quais estamos envolvidos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de diferentes produções culturais. O segundo refere-se à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, presentes nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nos digitais. Ainda, de acordo com a exemplificação da autora, em uma página de revista impressa, tem-se a linguagem na modalidade escrita, a diagramação que se refere à ocupação do espaço na página, as imagens estáticas que são as fotos, ilustrações, entre outros aspectos. As reportagens televisivas são compostas de semiose verbal em áudio, que demonstram as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e dos entrevistados, e na modalidade ou modo escrito, que são a data, as imagens em vídeos filmadas ou digitalizadas, etc. Além desses exemplos de multissemioses, há outras nos diversos gêneros discursivos que circulam tanto no meio digital como fora dele.

Nesse contexto, os autores apontam para as leituras multimodais, resultantes de um mundo tecnológico, uma realidade multicultural composta por múltiplas linguagens. Realidade que requer do leitor, além dos conhecimentos enciclopédicos, linguístico e interacional, também a compreensão proficiente dos textos multissemióticos que circulam na sociedade. Como esclarecido pela autora:

Na contemporaneidade, a intensa e complexa circulação de comunicação e informação implica uma diversidade de mídias [impressa, analógica, digital] e de diferentes modalidades ou semioses [linguística, visual, espacial,

gestual, sonora], muitas vezes, entrelaçadas umas às outras, provocando transformações nas formas de funcionamento e na configuração de discursos (ROJO; ALMEIDA 2012, p. 212).

Assim, a prática de ensino da língua materna, em especial da leitura e produção escrita, deve ir além dos conhecimentos que outrora eram o suficiente para o trabalho com a linguagem. O mundo globalizado abriu espaço para a multiplicidade de linguagens e semioses presentes nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Consequentemente, surgem os novos modos de leitura e novos perfis de leitores. Isso deixa nítida a necessidade de se trabalhar, nas escolas, com práticas que envolvam os estudantes em novos e multiletramentos.

De acordo com as discussões de Rojo e Almeida (2012), em consonância com Lemke (2010), não são as características dos “novos” textos multissemióticos que desafiam os leitores, pois muitos deles têm grande facilidade e prazer em lidar com essas múltiplas linguagens. Entende-se que o desafio fica para nós, professores, que temos nossas práticas, muitas vezes, insuficientes para trabalhar com a leitura e a escrita desses textos. Lemke (2010, p. 463) ressalta que

Tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam.

Nessa direção, Dionísio e Vasconcelos (2013) também discutem a respeito da multimodalidade presente nos gêneros discursivos e da importância de se tratar desses aspectos multissemióticos nos textos, no espaço escolar. Segundo as autoras, a sociedade em que vivemos é como grande ambiente multimodal, em que palavras, imagens, sons, cores, movimentos variados, texturas, formas diversas, se conciliam e formam um enorme mosaico multissemiótico. Nesse viés, afirmam que produzimos textos

[...] para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros

textuais e nossa história de letrado começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19)

Esse cenário evidencia que as interações humanas acontecem por meio de linguagens diversas que vão muito além das interações mediadas pelos enunciados linguísticos falados ou escritos. O indivíduo, ao escolher um gênero, não seleciona apenas uma forma, mas “múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes,” explicam (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013, p. 23-24).

Ressaltam ainda as autoras que, é fundamental compreender a multimodalidade dos gêneros no contexto das interações humanas. Para exemplificar essa situação, as autoras referem-se ao gênero discursivo cartões de aniversário enviado por um adolescente ao uma colega, será provavelmente muito diferente em termos de linguagem, de conteúdo, de *layout* e talvez, até de suporte, daquele que o mesmo adolescente entregará para uma festa formal de 15 anos, à mesma amiga, juntamente com um presente. Exemplos como esses evidenciam evidente que as interações humanas são eventos multimodais. Assim sendo, reforçam que qualquer objeto ou texto verbal no qual mais de um modo semiótico se relacionam como recurso para construção de sentido, constitui-se um artefato multimodal.

Nesse sentido, torna-se interessante refletir também sobre os apontamentos de Sturm (2019) a respeito do uso de mapas mentais em sala de aula. Segundo a autora, essa ferramenta é muito importante para o ensino de línguas, por envolver várias semioses que compõem um texto, “ser letrado é mais do que saber ler e escrever um tipo de escrita particular; é ter a capacidade de utilizar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso”, esclarece Sturm (2019, p. 692). De acordo com as discussões da autora, os mapas mentais

[...]constituem um tipo de diagrama que apresenta itens de conteúdo conceitual – palavras, expressões ou sentença, geralmente inseridas em um balão de texto,

uma caixa ou outro elemento gráfico que se conecta a outro ou outros elementos gráficos, por meio de setas ou linhas. Eles podem ser construídos a partir de diferentes elementos semióticos, como a palavra, a cor, o símbolo, a imagem. (STURM, 2019, p. 694).

É nítida a potencialidade dessa ferramenta para o ensino, já que em sua constituição envolve os diferentes modos semióticos, como, palavra, cor, imagem, símbolo, já discutidos por Rojo e Almeida (2012) nos parágrafos anteriores, ao tratar sobre textos multissemióticos. Nesse sentido, reforça a importância do uso de mapas mentais, principalmente, nas aulas de produção textual do gênero discursivo redação do ENEM, pois estimulam os estudantes à leitura e compreensão dos textos motivadores propostos em tal atividade, desenvolvendo a habilidade de relacionar o lido com fatos ocorridos no meio social, tendo como resultado a elaboração de argumentos consistentes.

Nessa mesma direção (GOMES, 2017) mostra excelente contribuição a respeito do material didático que privilegia o trabalho com a leitura de textos multissemióticos. Segundo o autor,

(...) não basta apenas o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula ou circulará, com os parceiros do discurso, com as apreciações de valor que os sujeitos farão desses textos e de outros textos/enunciados a partir dele. (GOMES, 2017, p. 75).

As discussões dos autores mencionados, no decorrer deste tópico, evidenciam que o professor precisa despir-se de velhas práticas que visam, apenas, o letramento escolar e lançar mãos em outras que envolvam a multimodalidade, ou seja, as semioses que compõem os gêneros discursivos. Sabe-se que, atualmente, nas diversas situações avaliativas nas escolas e fora delas, como nos vestibulares e, sobretudo, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, exige-se dos estudantes uma produção escrita a partir de uma proposta de redação constituída por

diversos textos multimodais, como gráficos estatísticos, textos publicitários, entre outros.

Esses gêneros discursivos, conforme (GOMES, 201, p. 76),

Impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas que ainda privilegiam apenas a leitura de textos/enunciados nos quais predominam a modalidade verbal escrita da linguagem. Se novos gêneros estão surgindo, novas práticas de leitura e capacidades de leituras (multiletradas) também são necessárias para compreensão e significação desses novos textos/enunciados que apresentam hibridização e/ou intercalação de linguagens.

Logo, é imprescindível que as práticas de ensino sejam embasadas em estratégias de leitura cada vez mais avançadas, envolvendo os textos multissemióticos quer sejam impressos ou digitais de forma que levem os alunos à leitura e compreensão das múltiplas linguagens que compõem os gêneros textuais. Como explica Rojo (2013, p. 20) “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”

Diante do exposto, entende-se que as discussões dos autores trouxeram importantes contribuições para a discussão da temática deste capítulo, ao abordarem, de forma clara e pertinente, a questão dos novos suportes de textos, e, conseqüentemente, novas formas de leitura, o que requer primordialmente, novos perfis de leitores. Logo, propiciam momentos de reflexões sobre as práticas docentes os quais em muitos casos, sentem-se despreparados para trabalhar com textos de múltiplas semioses, em sala de aula. Espera-se que esta pesquisa seja útil não só aos docentes do ensino médio, mas para todos que estão envolvidos no trabalho com a língua materna.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSCARELLI, V., C. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONISIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 19–42.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. Trem de Letras, v.3, n. 1, 2017. Disponível em file:///C:/Users/Ivone/Downloads/691-Texto%20do%20artigo-2581-1-10-20180131.pdf. Acesso: nov. 2019.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, I. F. de A. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, E. de M. (Org.). **Pedagogia dos multiletramentos. Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane.**Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**.1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

STURM, L.O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 689-709, jul.-set. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16667/10561>.

MEMÓRIA DOS MESTRES – RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A ANTIGA COMUNIDADE DA FÁBRICA GUAMÁ-PIRELLI

Dimitri Oliveira⁴¹

Elisa Maria Pinheiro de Souza⁴²

INTRODUÇÃO

Uma das maiores características do ser humano é a contação e narração de histórias, dom inato do indivíduo, tanto que, pelas narrações o início e o fim de uma caminhada são contados. A vida é uma eterna narrativa, pois conta-se aos outros “a interminável narrativa da vida” como afirma Todorov (2013, p. 21), ou seja, narra-se o que se vive e pretende-se viver. As narrativas pessoais, os momentos importantes de uma vida, acontecem apenas uma vez e, para não ser esquecido, fotografa-se, compra-se lembranças, conta-se e recontam-se histórias, para perpetuar a sabedoria, crenças, costumes, culturas individuais e coletivas.

Porém, algumas narrativas são esquecidas. Culturas, tradições e memórias são perdidas com o tempo, sem que sejam registradas formalmente, e quando tais narrativas são privadas de registro, histórias de vidas são apagadas. Diante disso, observa-se a importância de captar e, por conseguinte, registrar memórias e histórias das professoras que trabalharam na escola da Fazenda Guamá-Pirelli, antiga comunidade situada na Região Metropolitana de Belém.

Durante o início desta pesquisa de campo, foi verificado que os próprios ex-moradores da comunidade e os habitantes da Região Metropolitana alegam não saber o que é o Revisma⁴³, mas ainda chamam de “Fazenda da Pirelli”. Com isso, é perceptível que várias histórias estão

⁴¹ Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa (UEPA).

⁴² Doutora em Ciências Humanas – Educação (PUC-Rio). Docente e pesquisadora (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>

⁴³ Revisma - Refúgio da Vida Silvestre MetrÓpole da Amazônia

se perdendo, com pouca ou com nenhuma atenção para resgatá-las. Portanto, faz-se necessária a reconstituição dessa narrativa.

É importante manter viva a memória de uma comunidade histórica? Norteada por tal questionamento, o trabalho versa sobre a registro e reconstituição dessa memória, a fim de contribuir para a recuperação cultural da Região Metropolitana de Belém; para resgatar as histórias orais, dinâmicas sociais, atributos históricos e culturais; para somar e enriquecer a memória e narrativa paraense, mantendo viva sua história.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a história oral, delimitada pelas narrativas orais de quatro professoras aposentadas e ex-moradoras da comunidade na antiga fábrica da Pirelli S/A. Seu objetivo principal foi registrar as memórias das professoras que trabalharam na comunidade da Fábrica Guamá-Pirelli, de 1961 a 1994. Para isso, o trabalho resgatou as narrativas de memória das intérpretes que trabalharam como professoras na comunidade da Fábrica Guamá-Pirelli, assim validando suas experiências educacionais e dando continuidade à pesquisa de histórias orais coletadas pela Profa. Dra. Josebel Fares em seu livro *Memórias de Mestres* (2017).

Como destaque para os preceitos básicos para a construção do trabalho corrobora-se com a conceituação de que Comunidade Tradicional refere-se aos grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, como também, o conceito de História Oral, sob a perspectiva de Lozano (2016, p. 16) de que é um método que “permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas”; esclarecendo também que a história oral trabalha “com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”.

As memórias ajudam na compreensão do mundo e moldam a visão do ser humano. Essenciais para ações humanas, desde a aprendizagem

até a capacidade de criar vínculos afetivos, são formadas, arquivadas e descartadas pelo cérebro, em uma rede de neurônios extremamente complexa.

As narrativas expressas por diversas linguagens, seja pela palavra (verbal, oral e escrita), pela imagem (visual), pela representação (teatral), etc. configuram-se em exposição de fatos, narração, conto ou história.

A pesquisa não pretendeu apenas o arquivamento de conhecimentos e narrativas, mas sim, ser um ponto de partida em busca de materiais para análises científicas e históricas. Portanto, foi adotada a visão de um analista completo, o qual, enquanto pesquisador não se limita a uma única técnica e método, mas sim, completa as evidências orais que agrupa, sistematizando, interpretando-as e analisando-as (LOZANO, 2006). Foi também utilizado como aporte teórico as instruções de Delgado (2006) em seu livro *História Oral - Memória, Tempo, Identidade e Meihy* e Seawright (2021) em *Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada*, no concernente às etapas e procedimentos da entrevista, em termos da preparação/realização da entrevista, dos roteiros, e do processo de análise das entrevistas.

Com o objetivo de apresentar o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho está dividido em quatro seções. O primeiro capítulo configura-se nesta introdução e, entre outras funções, pretende inserir o leitor no contexto da pesquisa sobre o assunto. O segundo capítulo discute a trajetória metodológica do trabalho. O terceiro capítulo aborda sobre a história, memória e narrativa oral das colaboradoras, e a importância dela para a comunidade. Constitui o quarto capítulo os resultados da aplicação do questionário realizado com as quatro professoras, e a análise desse resultado obtido. Ademais, as conclusões obtidas, apêndice com o questionário completo e anexos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O espaço, *lôcus* da pesquisa, a antiga Fazenda Guamá-Pirelli, pertencente à Pirelli S/A, uma companhia industrial brasileira na época, é hoje, denominada de Revisma - Refúgio de Vida Silvestre Metrôpole

da Amazônia, área de conservação de intensa beleza e diversidade, que “foi criada para contribuir para a manutenção dos processos ecológicos naturais, por meio da proteção dos ambientes, assegurar condições de morada e reprodução de espécies da flora e da fauna” (FALCÃO, 2021).

A fábrica tomou posse da terra em 1954, estimulada pelo governo de Zacarias de Assumpção, por meio de incentivos fiscais para ser mantida na região, a fim de que o mercado da borracha contribuísse na economia do país, a qual como a maioria das economias a nível mundial, era caótica, em consequência da situação pós-guerra. Nesse contexto, no território atual da cidade de Marituba, foi instalado um dos maiores seringais do Pará, além de um dos maiores plantios de pimenta-do-reino, a Fazenda Guamá-Pirelli, administrada pela empresa Pirelli S/A.

De acordo com Bahia e Barbosa (2019), “os registros mais antigos da área relacionada à Fazenda Uriboça [...] estão ligados tanto à cana de açúcar, quanto à exploração da borracha”. Durante esse período de atividade, viveram ali vários grupos de agricultores itinerantes, grupos indígenas, caboclos e ribeirinhos. A comunidade tinha uma grande estrutura social, como capela, casa de funcionários, sede para eventos, campo de futebol e escola. E agora, depois de mais de 40 anos, a área é uma unidade de conservação ambiental.

Após vinte e seis anos de contribuição, a companhia encerrou suas atividades, deixando no local seus prédios, casas e a escola da comunidade. Em 2010, a área passou ao poder do estado, levando à criação da unidade de conservação, “hoje o local abriga o Refúgio da Vida Silvestre Metrópole da Amazônia (Revisma), [...] com 6,3 mil hectares[...] voltados para a conservação da fauna nos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Izabel do Pará, periféricos à capital”, informa Adeodato (2016, p. 35).

Até hoje o local guarda histórias orais de uma comunidade, bem como, velhas marcas das seringueiras plantadas, tal como enuncia Adeodato (2016, p. 35) “vestígios históricos do antigo sonho de riqueza a partir da biodiversidade”. Hoje, a unidade de conservação abriga centenas espécies de animais e plantas, sendo assim “atualmente, o maior frag-

mento remanescente de Floresta Amazônica” (IDEFLOR-BIO, 2018; ALMEIDA, 2013 *apud* BAHIA e BARBOSA, 2019, p. 6).

A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir de uma pesquisa de campo, por meio de uma conversa informal entre os antigos estudantes da escola da Pirelli, com o intuito de localizar professores que haviam lecionado na escola da comunidade. Para tal escolha foi considerado como critérios o período de exercício da função na escola Fazenda Guamá e o tempo de permanência na Região Metropolitana. Assim, foram escolhidas quatro professoras:

Tabela 1 - Dados das professoras:

	Idade	Função	Período de trabalho na escola Guamá-Pirelli
Informante nº 1	78	Aposentada	1961 - 1971
Informante nº 2	79	Aposentada	1961 - 1971
Informante nº 3	53	Aposentada	1970 - 1994
Informante nº 4	74	Aposentada	1970 - 1994

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

As informantes 1 e 2 lecionaram, aproximadamente, por 10 anos na comunidade, enquanto as informantes 3 e 4 lecionaram por 24 anos, porém, não lembram e não possuem nenhuma documentação dos anos exatos que trabalharam, ou seja, o ano de entrada e saída na escola.

Para iniciar, destaca-se um breve perfil das informantes. A informante nº 1 tem atualmente 78 anos, é viúva e tem 2 filhos. Filha de professora, começou a lecionar na escola Fazenda Guamá em 1961. Nascida e residente na cidade de Marituba até 1971, ano em que se casou e se desvinculou da escola. Morou em Belém até 1984, quando seu marido a serviço precisou mudar-se para o Estado do Rio de Janeiro, onde reside até hoje.

A informante nº 2, atualmente com 79 anos, viúva, tem 3 filhos. Viveu sempre na cidade de Marituba e começou a lecionar na comuni-

dade em 1961 até 1971, aproximadamente. Após a sua saída da escola da Pirelli, continuou lecionando como funcionária do Estado.

A informante nº 3, atualmente com 79 anos, é solteira e tem 1 filha. Nascida e criada em Marituba, filha de pai eletricitista, com pouca escolaridade e mãe dona de casa, iletrada. Lecionou e se aposentou na escola Fazenda Guamá, de 1970 até 1994, e trabalhou paralelamente como professora estadual em algumas escolas do estado do Pará.

A informante nº 4, atualmente com 74 anos, é viúva e não teve filhos. Nascida e criada em Ananindeua. Esteve junto com a informante nº3 na comunidade, trabalhando juntas de 1970 até 1994, quando se aposentou. Também trabalhou paralelamente como professora estadual em algumas escolas do Estado do Pará.

A pesquisa foi de campo e documental, pois houve a análise das gravações e quaisquer outros documentos trazidos pelas informantes, às quais foi dada a liberdade para fornecer à pesquisa, toda e quaisquer relíquias documentais de sua posse, como fotografias, livros, recortes de jornais, fragmentos de discursos e outros documentos como forma de enriquecer a pesquisa, seguindo as concepções de DELGADO, 2006.

Este trabalho foi uma pesquisa descritiva que utilizou a metodologia da história oral, a qual consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história de uma comunidade. A abordagem foi qualitativa, pois exigiu do pesquisador um envolvimento pessoal, na busca de explicações para os valores extraídos das gravações, bem como na avaliação do significado dos documentos analisados.

Por tratar-se de um ato de reunir e recolher vários depoimentos, a pesquisa configurou-se tanto como uma “pesquisa bibliográfica múltipla” quanto uma “pesquisa bibliográfica complementar”, conforme enuncia DELGADO (2006, p. 22) a realização da entrevista foi adotada uma visão equilibrada entre depoimento de história de vida e entrevista temática.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, com base no roteiro inicial do livro *Memória de Mestre: Belém Antiga em Narrativa dos*

Professores, de autoria de Profa. Dra. Josebel Fares, a fim de estabelecer uma organização e auxiliar o alcance dos pontos principais para a pesquisa. Portanto, a série de entrevistas realizadas são as mesmas do livro em questão, as quais foram realizadas periodicamente, a fim de não angustiar e trazer cansaço para as depoentes. O questionário foi moldado segundo as necessidades de abordagem do assunto sobre a comunidade e escola da Pirelli.

Os dados obtidos pelas narrativas das quatro professoras foram de cunho qualitativo, pois os documentos registrados nas gravações foram potencialmente relevantes para a preservação da memória da comunidade. A análise de conteúdo/discurso das entrevistas gravadas foi realizada com base na metodologia da história oral.

TEORIA

Uma forma consistente de iniciar uma pesquisa que trabalhe e relacione a memória e a narrativa é definir seus conceitos, para que tenhamos uma pesquisa de cunho prático e conclusões funcionais. Adentrar e cuidar dessas ricas memórias é um ato fantástico. O pesquisador tem várias possibilidades de análises dessas narrativas, podendo construir um elo entre o tempo que se viveu e a identidade de quem conta, e torná-las conhecidas à comunidade.

MEMÓRIA EM DIÁLOGO

São vastas as perspectivas de memória, Marilena Chauí (1995, apud Delgado, 2006, p. 59) afirma que “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Antes mesmo de existir a escrita, com símbolos e códigos, o ser humano tinha a necessidade de transmitir lições de vida, sua moral e sua história. Guardando, decorando e repassando por meio de fábulas e lendas o que não poderia se perder.

Dar a devida importância e atenção para essas histórias cheias de sabedoria e experiências são fundamentais para a construção desse universo, para transitar nessa temporalidade da vida. Tendo em vista que:

Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado (DAVID 1998 *apud* DELGADO, 2006, p. 59).

Ativar a memória e a vastidão de lembranças sobre a vida é um ato incomensurável. Lembrar, contar e ouvir a narrativa do outro é uma virtude a ser cultivada e incentivada na nossa cultura. Porém, lamentavelmente em nossa sociedade líquida a escuta saudável e livre se tornou algo banal, onde todos estão com muita pressa, acelerando a fala dos nossos próximos para termos mais tempo, pois estamos sem tempo.

A narrativa do outro se tornou enfadonha ao ouvir. E essa realidade é mais notada em nos lares, onde os avós, em sua velhice, têm suas potencialidades ignoradas pelos mais novos, os quais os rotulam como um estorvo, um peso. E sua história de vida e sua memória é depreciada.

Sendo assim, a memória não é apenas um ato de recordar, visto que é possível apreciar a memória como forma de representação de sua identidade, trazendo à tona registros de espaços, tempos, experiências, imagens e representações do indivíduo (DELGADO, 2006, p. 60).

NARRATIVAS E CONSTRUÇÕES DE HISTÓRIAS

Onde há vida humana sempre existirão narrativas. Não há nenhum povo, nenhuma cultura sem narrativas. Mas o que é narrativa? Para linguística, “narrativa é um discurso que se refere a uma temporalidade passada (ou imaginada como tal) com relação ao momento da enunciação” (Dubois, 2014, p. 397). Esse conceito foi usado como base para designar a narrativa oral que foi analisada, pois as histórias orais são contadas no presente sobre um tempo passado, que já aconteceu.

O grande fenômeno da vida é testemunhado por meio das narrativas, por isso Roland Barthes (2013, p. 20) diz que “a narrativa está aí, como a vida.” O autor reitera que a narrativa

Pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está pre-

sente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, [...] na conversação. Além disso sobre estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas (BARTHES, 2013, p. 19. Grifo nosso).

Essas construções discursivas sobre a realidade humana são representações mentais, articuladas e organizadas, a partir de nossas experiências de vida; e tem essa especificidade pois o ato de narrar e organizar o que acontece conosco é um impulso humano, algo intrínseco.

Narrar é uma técnica de iniciação dramática da realidade, de modo a envolver o ouvinte na estória narrada. Narrar não é, portanto, apenas contar ingenuamente uma história, é uma atitude argumentativa, um dispositivo de linguagem persuasivo, sedutor e envolvente. Narrar é uma atitude - quem narra quer produzir certos efeitos de sentido através da narração (MOTTA, 2013, p. 74).

HISTÓRIAS DE VIDAS

Cabe ao pesquisador reconhecer essa responsabilidade e se colocar numa relação dialógica, a interação com os colaboradores, e selecionar as memórias. A história oral desempenha esse grande processo de depuração de cada experiência individual, com a finalidade de ordenar as narrativas de maneira a garantir resultados palpáveis (MEIHY e SEAWRIGHT, 2021). Concorda-se com os autores que:

A história oral é dimensão prática e organizada de projetos que exploram nuances da memória. Tendo os fenômenos mnemônicos como semente, as possibilidades de sondagem da organização dos enunciados remetem à distinção entre seus enunciados. Não apenas os usos dos sentidos se harmonizam em relações distintas, mas, de igual forma, a possibilidade de revisão, pela escrita, quebra a força da espontaneidade (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021, p. 21).

Meihy e Seawright (2021) apontam diferentes ramificações em história oral, a cada espécie de entrevista é dada uma formação e cuidados próprios, para lidar com o gênero de memória de expressão oral. Os quatro campos de entrevistas são: história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral.

No caso da história oral testemunhal, que é o gênero que se aproxima do intuito desta pesquisa, permite “registrar, permite análise tópicas de problemas que questionam e incomodam o bem-estar estabelecido.” (MEIHY E SEAWRIGHT, 2021, p. 75).

Segundo Meihy e Seawright (2021), o papel fundamental do pesquisador nessa tarefa de recrutar a memória das colaboradoras se passa em duas etapas durante a entrevista: a fala, uma conversa informal torna-se uma trajetória rumo às memórias do interlocutor, explorando as nuances da memória; a escuta, uma virtude humana, que acolhe e organiza os argumentos, oferecendo lugar a essas falas e memórias organização e ordem a fim de estabelecer resultados tangíveis.

RESULTADOS

Luiz Motta (2013) nos dá seis razões para estudar narrativas, e destaca-se as duas primeiras. Primeiro, é importante estudar a narrativa para que possamos entender quem somos; segundo, para “compreender como os homens criam representações e apresentações do mundo” (MOTTA, 2013, p. 32). O estudo e compreensão da vida do próximo, e aqui exclusivamente, da vida do educador, é compreender a sua complexidade, seu modo de ser e viver como professor.

Com base nas discussões teóricas aqui apresentadas, será explorado o cotidiano das professoras como profissionais da educação, buscando compreender por método das narrativas de expressão oral, como se evidenciou em suas vidas a escolha docente e a prática profissional na Escola Fazenda Guamá.

Para esse tópico as intérpretes relatam os caminhos que levaram a escolha da profissão docente. Para as informantes nº 4 e 1 o sonho de ser

professora aflorou desde a infância, por influência da família, madrinhas, tias e pelo grande amor ao ato de ensinar, contam:

Sempre tive vontade de ser professora, isso aí foi desde quando eu morei, na minha vida de infância...na adolescência, por volta dos 10 anos. Era no Maguari, em Ananindeua. Meu sonho se realizou, de ser professora. Pois tenho muito afeto com as crianças. Ainda tenho até hoje. Pra mim, criança é tocada (INFORMANTE n° 4, 2021).

A informante n° 1 enfatiza a grande influência de sua mãe na escolha de carreira de todos os irmãos e irmãs, que apesar de seguirem outras profissões, todos tem o curso de magistério; e usa como exemplo sua irmã que está acompanhando a entrevista, por isso, ao utilizar o pronome *ela*, a informante n° 1 se refere a sua irmã mais nova.

Eu acho que da minha casa, todos os 10 filhos, eu fui a que sempre quis mais. Mas meu sonho não era ficar em Marituba, meu sonho era estudar, me formar, viajar. Eu sempre fui à frente de tudo. Eu acho que eu, com 15 anos, já parecia com 20. Mas eu tenho meus sonhos realizados, porque aqui todos os filhos da mamãe têm um curso superior, e é magistério. Todos, todos. Ela, nós sempre fomos juntas, fomos alfabetizadas juntas [...] fizemos o curso de professor juntas, ela fez faculdade de serviço social. Foi embora e voltou pra cá (INFORMANTE n° 1, 2021).

Em outras histórias, a vida no magistério não era primeira opção:

Eu queria ser advogada, tentei o vestibular em 1968, não consegui passar. Até porque só estudando em escola pública... mas aí isso não me afetou em nada, nada. Eu depois fui ver que era isso que eu queria mesmo, me fez mais feliz (INFORMANTE n° 3, 2021).

Para a informante n° 2 o caminho dos estudos até o ingresso na escola teve muitos percalços:

Com todo sacrifício, foi um verdadeiro sacrifício. Meu pai morreu e mamãe ficou viúva, e ela não tinha condições. Mas eu batalhei, batalhei, batalhei, aonde cheguei? A me formar e ela me chamou para Pirelli. Então, aí

começou a realizar meus sonhos porque eu fui dar para minha mãe tudo aquilo que ela não tinha, né? Com este dinheiro, o que a gente ganhava na Pirelli, a gente era muito bem paga, muito bem pagas mesmo. Nós tínhamos direito... então, graças a Deus, todo dia eu agradeço. Agradeço a Deus, meu Deus, que foi Deus que me mandou a Pirelli (INFORMANTE nº 2, 2021).

Há um discurso que envolve todas as narrativas sobre a imagem da mulher e o magistério. Na época que todas as professoras ingressaram no mercado de trabalho, ser mulher e ser professora eram gênero e função indissociáveis. “O magistério é visto pelos narradores como abnegação, doação e vocação” (FRANÇA, 2017, p. 137). Observa-se isso no discurso da intérprete nº 3:

Então, a escolha da minha profissão foi por isso. Por ser uma profissão mais acessível a nós... era né, pela minha condição social, a mais acessível era ser professora. E a minha família, meus tios, como eu fiquei lá 5 anos, meus tios, que Deus os tenha, não... não precisa. É que naquela época, a gente esqueceu de te dizer, era prendas domésticas da nossa parte, era pra casar e ter filhos, e lavar louça, lavar roupa e cuidar da casa. E o homem que tinha que ser o provedor da família e pronto. E a profissão que era mais acessível pra mulher era professora. Porque outros já diziam né? Que era trabalhar no escritório. Não, era mais acessível era professora do sexo feminino (INFORMANTE nº 3, 2021).

Todas as colaboradoras tiveram como primeiro emprego o cargo de professora na Escola Guamá Pirelli. As pioneiras foram as informantes nº 1 e 2:

Começamos tanto eu como ela só na Pirelli, mas logo fomos nomeadas. Eu acho que logo no primeiro ano eu já fui nomeada pro Estado (INFORMANTE nº 1, 2021).

Após a saída das informantes nº 1 e 2, indicadas pelas mesmas, as informantes nº 3 e 4 foram contratadas pela empresa.

Ao serem questionadas sobre como era a educação no tempo que ensinavam - dando ênfase ao ambiente da comunidade, mas levando em conta os trabalhos posteriores na Metrópole - as professoras descreveram

os procedimentos de ensino-aprendizagem e suas experiências na escola da comunidade. Refutando a pesquisa de França (2017) cujos dados apontaram que a maioria dos professores entrevistados defenderam que a educação nos tempos em que lecionava era melhor do que é hoje, foi percebido outra mentalidade na narrativa das quatro colaboradoras.

A informante n° 3 conta como os novos recursos pedagógicos ajudam no desenvolvimento dos alunos de hoje, e como era em sua época:

Não tinha muito recurso como tem agora. Não tinha recursos didáticos, né? Mas as crianças aprendiam. Era uma aprendizagem assim... é até triste, porque... era... a criança tinha que aprender, era na base da decoreba. Decorar as coisas, mas tinha que mostrar que sabia. Eu noto a diferença de hoje que não existia o entendimento, o entendimento mesmo. Hoje em dia a criança, ela aprende e entende e pode questionar sobre aquilo. Naquela época não. Aprendi assim, aprendeu, decorou. Mas não existia o entendimento que tem hoje de se poder questionar alguma coisa. Então era diferente por esse motivo. Mas a criança, por exemplo, as 4 operações... lembro da época da palmatória que a gente tinha. Os próprios alunos faziam, diziam, olha quem não sabe o próprio colega que acertou vai dar no que não acertou (INFORMANTE n° 3, 2021).

A informante n° 4 relata a preocupação dos outros trabalhadores da fábrica, incluindo os próprios gerentes da companhia, com os estudantes da comunidade:

Eu acho agora muito diferente, assim, até mesmo quando nós saímos de lá... a gente vê assim, que lá, o nosso gerente lá, eles davam todo o apoio, sabe... pra escola... tudo. Eles queriam mesmo que eles saíssem de lá, assim... preparados... assim, que não fossem aquelas crianças... que não obedeciam... [...] Era muito diferente a educação de lá. Sentimos muita diferença quando nós saímos, até mesmo já trabalhando aí fora e trabalhava lá, a gente podia cobrar deles e eles obedeciam. Nós tínhamos... nós fazíamos testes fora da semana, toda sexta feira pra ver como o conhecimento. [...] Tudo tinha... tabuada... (INFORMANTE n° 4, 2021).

As informantes nº 1 e 2 relatam que além de suas funções de docente, tinham a grande tarefa de educar e ensinar tarefas básicas do dia a dia aos alunos, crianças e adultos, pois elas compreendiam que sua tarefa na comunidade não era apenas de transmitir conhecimento escolares, como também, transmitir saberes da vida, como se vestir, escovar os dentes, amarrar o sapato, comer de talheres. As informantes nº 3 e 4 contam que exerciam além do seu ofício, eram diretoras, secretárias, serviam no serviço social da comunidade e entre tantas funções, onde não tinha o serviço especializado.

Bem, educar não mudou nada, acho... o que mudou foi a pessoa querer e obedecer e ser educado. Nós fizemos uma grande transformação lá. Porque o educar não é ensinar a ler e escrever, nós tivemos essa função, por que nossos alunos, a maioria não sabia nem se calçar. Então no nosso caso na Pirelli, nas escolas daqui não, na Pirelli a nossa função foi muito ligada a educar e a ensinar. Porque tinha uns que não sabiam comer nem com a colher. [...]. Pegamos os filhos desses peões, e eles não tinham noção de nada. Nós ensinamos a calçar, ensinamos a escovar dentes, nós ensinamos muita coisa (INFORMANTE nº 1, 2021).

Esse retrato dos discentes foi em função da grande imigração para a região Norte devido à exploração da borracha, principalmente na Amazônia, e a imigração japonesa concentrada no Pará, que foi fundamental para o povoamento da região Norte.

As narrativas sobre o cotidiano e a prática pedagógica das professoras foram essenciais à pesquisa, pois revelaram em seu discurso o modelo tradicional de ensino-aprendizagem que era comumente exercido na época. Neste tópico as intérpretes compartilharam sobre seus métodos avaliativos, suas relações aluno-professor, suas rotinas de sala de aula e os castigos estabelecidos na época.

As informantes nº 1 e 2 revelaram que na sala de aula da Pirelli - que a princípio tinha pouca estrutura, apenas uma sala para todos os estudantes - continham diversos níveis alunos.

A gente conseguia ficar com segunda e terceira... A primeira e segunda, que são coisas paralelas que já dava pra levar. Mas nós nunca tivemos uma turma só com o nível... só o primeiro... só o segundo... não, nunca teve. A gente não dava aula assim... hoje a aula é só para o primeiro... depois é só para o segundo... não. Agora o ditado é só pro primeiro ano, quanto você está fazendo o ditado o segundo está copiando (INFORMANTE n°1, 2021).

A informante n° 2 conta como regia a sala de aula, mesmo havendo diferentes níveis de alunos, dividindo o tempo e o espaço entre uma atividade e outra:

O quadro negro estava lá com as atividades e a gente tava ditando a atividade e o outro, né? Assim que a gente fazia (INFORMANTE n°2, 2021).

Referente às formas de avaliações que as professoras elaboravam para os alunos, em suas narrativas percebeu-se que as professoras utilizavam vários meios de avaliação com seus alunos, como provas escritas, orais e testes, confirmando a pesquisa de Santos (2017).

Fazíamos pequenos testes, as provas... Eram pequenos os testes... [...] Nós avaliávamos através de testes, através das provas, através da oralidade, e também nós fazíamos perguntas orais, que eles aceitavam... E nós íamos avaliando. E fazíamos leituras de texto com eles (INFORMANTE n°3, 2021).

A informante n° 3 demonstrou em sua narrativa uma grande preocupação com seus alunos no domínio da leitura, afirmou que tinha um outro método de avaliação diária com os alunos na leitura de textos:

Abram o livro na página tal, e todo mundo lendo [...] Fazíamos a leitura e voltávamos a ler de novo... só fulano... para fulano, e aquele que estava bem distraído, com sono, continua fulano, ele reclamava. Olha, tá vendo como tem que prestar atenção, a leitura pra continuar... pra quando parar, você tá atento? Então nós íamos avaliando assim a leitura (INFORMANTE n°3, 2021).

A informante nº 4 conta que na época, a escola da comunidade seguia fielmente o calendário de avaliações, estipulado pela Secretaria do Estado do Pará, e o contato que tinham com o município de Benevides.

Era através dos testes. A gente fazia todo o tempo, tinha no fim de mês, era assim que era...tinha aquele período. Já vinha até as datas pra nós, vinha tudo de Benevides. Então a gente tinha aquele período e passava os testes. E daí que a gente ia observar que tinha alunos que fracassaram, e a gente fazia um reforço. Olha fulano, tu vem de manhã, ele estudava à tarde. E a gente reforçava aquilo que nós sentimos que a criança não capturava direito (INFORMANTE nº 4, 2021).

As professoras destacaram que a relação com seus alunos era muito boa e respeitosa, tinham amizade com todos os alunos, “era maravilhoso. Tinha gente que chegava... cheirava... só beijo” afirma a Informante nº 2. E entre eles o relacionamento era saudável. Todas compartilharam suas frustrações e compararam a grande mudança que ocorreu na relação de professor-aluno nos últimos anos.

Antigamente era diferente, e como é agora? Você vê que antigamente o aluno tomava benção dos professores, era aquele respeito, né? Lá nós não tínhamos esses problemas. [...] E hoje você não vê mais isso...é totalmente diferente de como era antigamente e como é agora (INFORMANTE nº 4, 2021).

As professoras relataram que o bom comportamento dos alunos estava diretamente relacionado à alimentação. A informante nº 3 afirmou “muitas melhoras quando eles comiam, o rendimento melhorou, eles ficavam felizes”. Assim, usavam o recreio como forma de punição com os alunos. Continuando, a informante nº 3 diz:

Os castigos eram...não ir para o recreio, eles ficavam tristes se não fossem pro recreio. [...] Mas não ficavam sem lanche, não. Só não brincavam, e iam lanche só...já...a sopa quase fria. Isso era ruim. E tinha esses tipos de castigos, que era a palmatória...na matemática, na tabuada. A palmatória era centrada nessa hora, no castigo. E um puxão de orelha, uma hora ou outra... mas já era muito difícil, pois quando entramos lá, o

pessoal já era muito mais esclarecido, já reivindicavam esse castigo, [...] muita gente já não aceitava mais esse castigo (INFORMANTE nº 3, 2021).

A informante nº 4 reitera:

Eles ficavam sem recreio, quando tinha algo grave assim, né, mas a gente não proibia a merenda de jeito nenhum. [...] E, por exemplo, o trabalho, quando tinha que corrigir... aí eu esqueci... aí ficava na sala. Essas eram as coisas maiores que a gente fazia (INFORMANTE nº 4, 2021).

Os castigos escolares eram muito mais uma forma de discriminar a “infração escolar” do que apenas castigar. Através das penalidades se determinava um sistema de uniformidade com o intuito de homogeneizar os discentes, para ter um melhor controle na sala de aula. Santos (2017) afirma que os castigos estavam ligados ao “não cumprimento das atividades escolares, às malcriações, à falta de educação, ao desrespeito às normas pré-estabelecidas”.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi registrar as memórias das professoras que trabalharam na comunidade da Fábrica Guamá-Pirelli, de 1961 a 1994. Conclui-se que por meio da História Oral permitiu-se o levantamento de informações das narrativas orais das professoras, sendo possível assim documentar as vivências das intérpretes com seu território de moradia e trabalho, sua identidade como profissional de educação, suas narrativas orais e os conjuntos de práticas culturais efetivadas no espaço da comunidade, contribuindo para a história da coletividade de quem viveu e de quem ainda vive em seu entorno.

As narrativas orais das professoras corroboraram com a pesquisa anterior em que se baseia esse capítulo, portanto, percebeu-se que a cultura de ensino do ensino aprendizagem, as práticas pedagógicas em sala de aula do profissional do magistério na comunidade, entre a década de 60 a 90, mantiveram as mesmas percepções e os mesmos resultados da pesquisa da Profa. Dra. Josebel Fares.

Por meio das narrativas, foi possível perceber no discurso das professoras um grande entusiasmo e orgulho ao contar, relembrar e viver o passado novamente. E apesar da tamanha fluidez do tempo atual, além de conhecer, transcrever e narrar essas histórias, foi possível capturar as imagens mnemônicas dos relatos das grandes mestras que construíram esse trabalho.

Mesmo depois de meio século, as histórias da comunidade ainda percorrem as ruas da Metrópole de Belém, entretanto, a memória cultural dessa comunidade ainda é pouco explorada, ainda sendo desconhecida pelos moradores próximos, assim, podendo ser esquecida com o tempo.

Portanto, depois de revisitar registrar essas memórias coletivas, contribuiu-se para a reconstrução da história dessa comunidade, dos ex-moradores e habitantes que vivem ao seu redor, garantindo o reconhecimento dos mesmos. E também, auxiliando os futuros pesquisadores sobre a comunidade, pois ainda é necessária a continuidade da contação dessas memórias.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, S. **Legado da Borracha**. Página 22, n. 104, p. 35, out./nov. 2016. Disponível em: Legado da borracha -Página22 (pagina22.com.br). Acesso em: 20 abr. 2021.
- BAHIA, MirleideChaar; BARBOSA, Leonard J. Grala. Refúgio de Vida Silvestre na Metrópole da Amazônia: conhecimento do patrimônio histórico-cultural local para a gestão da UC. Paper do NAEA, Belém, v. 28, n. 2, 2019. Disponível em: **Refúgio de Vida Silvestre na Metrópole da Amazônia: conhecimento do patrimônio histórico-cultural local para a gestão da UC** | Barbosa | Papers do NAEA (ufpa.br). Acesso em: 20 abr. 2021.
- DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 397.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral - memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FALCÃO, LÁZARO. **Marituba - de Vila a Município**. Edição E-book digital.
- FARES, AkelJosebel (org). **Memória de Mestre: Belém antiga em narrativa dos professores**. Belém: Paka-Tatu: EDUEPA, 2017.
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. O professor como profissional de educação. In: FARES, Akel Josebel (org). **Memória de Mestre: Belém antiga em narrativa dos professores**. Belém: Paka-Tatu: EDUEPA, 2017, p. 133-171.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 15-25.

MEIHY, José; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2021.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise Crítica da Narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

PIMENTEL, Danieli dos Santos. **A Literatura Oral na Amazônia: Roteiros teórico-metodológicos**. S.l: Editora Pucrs, [200?]. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Web/x-sihl/trabalhos.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos Santos. Memória e prática pedagógica do professor: o contexto educacional. In: FARES, Akel Josebel (org). **Memória de Mestre: Belém antiga em narrativa dos professores**. Belém: Paka-Tatu: EDUEPA, 2017, p. 151-171.

SILVA, M. R. da; ALVES, V. S. ; SOUZA, W. G. de .; FERNANDES, F. L. P. **Uma História Da Comunidade Aurora Narrada Por Seus Sujeitos Locais**: Tradição, Cultura E Educação Do Campo. Revista Prática Docente, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 1512-1528, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1512-1528.id781. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/781>. Acesso em: 14 maio 2021.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013. Título original: Pour une theorie du récit.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista:

DADOS GERAIS:

Nome? Nascimento? (local e data - se não nasceu em Belém, com quantos anos veio pra cá?) Escolaridade? Estado Civil: se casou? Filhos? Netos? Amigos, comadres e compadres, qual a importância deles na sua vida? Quais os sonhos dos jovens da época? E os seus, foram realizados? Como era visto o sexo no seu tempo? Em que grau de ensino lecionava? Espaço onde exerceu a profissão? Escola pública? Privada? Aula particular? Além de professora, exerceu outra profissão? Qual(is)? Onde? E seus pais, estudaram? Onde? Que profissão exerceu?

O COTIDIANO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO:

Como era a educação no tempo em que você ensinava? Como foi a escolha da profissão? Qual órgão que organizava a educação pública? Como eram os salários? E o mercado de trabalho? O exercício da profissão proporcionava a subsistência? Qual a carga horária

máxima ou mínima de trabalho do professor? Como recebia o salário? (contracheque, em espécime) O professor tinha uma identificação, como carteira, por exemplo? Qual a formação exigida para que o professor pudesse exercer a profissão? O professor usava uniforme? Quem frequentava a escola? (pobres ricos, remediados, intelectuais). Havia espaços de encontros/profissionais da área, associação, clube, etc. Tinham direitos trabalhistas? 13º salário? Férias? Como foi trabalhar? Concurso? Contrato? Indicação? Como era vista a profissão de professor naquela época? Como percebia isto? Sofriam perseguições ou represálias no exercício da profissão? Por quê? Como?

DO PROFESSOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Como você dava aula? Como você avaliava seus alunos? E a relação professor X aluno? Aluno X aluno? E os rituais de escola (hino, hasteamento da bandeira, etc.)? Quando aconteciam? E as festas cívicas e comemorativas? Quem as organizava? Recreio? O que se brincava? Era dirigido ou os alunos eram livres? E o lanche? Era distribuído pela escola ou o aluno levava? Biblioteca? Havia? Em que momento se frequentava? Castigo/transgressão: quais os mais frequentes? Que “falta” os alunos cometiam para merecer castigos? Você utilizava livros em suas aulas? Que tipo de livros: de literatura, didáticos? Se fazia leitura de textos literários, quais os títulos e autores mais usados e quais os que os alunos mais gostavam? E os que não gostavam? Como eram trabalhados esses livros com os alunos: todos os dias? em dias alternados? Em que momento? Além dos livros, você utilizava outros materiais? Quais? Você trabalhava arte com seus alunos? Quais? (música, teatro, dança, literatura, pintura, história). Havia um espaço específico para essas atividades? Elas aconteciam todos os dias? Ou em dias alternados? Como era a participação dos alunos nesses momentos? Havia um momento de contar histórias? Que histórias eram contadas? Quais as que os alunos mais gostavam? E as que não gostavam? Você ainda lembra algumas? Pode contá-las?

Nota: trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA DOS VERBOS NO INFINITIVO: O APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA

André Luis Rocha da Silva⁴⁴

Mauri Célio Alves Santana⁴⁵

INTRODUÇÃO

Frequentemente, o professor, sobretudo o professor de Língua Portuguesa, seja nos primeiros anos de escolaridade, seja em séries mais avançadas, se depara com situações em que o aluno, na realização de seus textos, escritos ou orais, não costuma seguir as normas da gramática normativa, cometendo desvios que, na maioria das vezes, o professor não sabe como lidar de maneira adequada, prosseguindo com intervenções errôneas que não dão conta de solucionar o problema. Essa postura docente se dá, talvez, por achar que não é sua a “obrigação” de alfabetizar o aluno numa fase mais avançada da escolaridade, ou por falta de conhecimento teórico do assunto. Tais hipóteses são levantadas inicialmente, mas não desconsideramos outras causas que possam estar associadas a essa problemática do processo de ensino da língua.

Com este arquivo, intencionamos apresentar ideias gerais sobre o ensino de Português na escola, na tentativa de discutir a necessidade de dizer que é nesse ambiente que devem surgir as reflexões sobre a língua e seus processos, tanto formal quanto de usos. Falando mais especificamente sobre a escrita, é mister dizer que esta se consolida por meio de ícones gráficos alfabéticos e é orientada pela ortografia da língua portuguesa, que também é baseada numa série de normas. No dizer de Massini-Cagliari (1999, p. 30-31), quando se escreve ortograficamente,

⁴⁴ Mestre em Letras (UPE). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/3960090448073616>

⁴⁵ Doutorando em Linguística e Literatura (UFAL). Professor e coordenador Pedagógico na Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/8051609371154376>

escolhe-se uma única forma para as palavras que compõe uma determinada língua. Trazendo outras reflexões para o ensino, Cagliari (1999, p. 19) destaca que a ortografia serve para “permitir a leitura” e neutralizar a variação linguística no nível do léxico no momento da leitura. Nesse sentido, a escolha de uma ou outra forma ortográfica de cada palavra é uma ação individual de cada sujeito.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Na tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada, a regulamentação ortográfica ocorre como uma tentativa bastante comum, embora nenhuma ortografia no mundo consiga reproduzir a fala com fidelidade (BAGNO, 2015, p. 81). Com isso, é sensato admitir que a ortografia disponível para a composição de textos escritos em língua portuguesa não traz a representação fiel da fala, assim como não segue a evolução constante e natural da oralidade. Com base nessa premissa, Bagno (2004, p. 8) aponta que os “erros” de escrita são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. Com base nisso, podemos admitir que essas questões são motivadas pela influência da fala sobre a escrita. Nos textos escolares, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, muitos desses desvios estão presentes, e podem estar associados a marcas de oralidade.

Inicialmente, é preciso considerar as aulas de Português como um momento de encontro dos alunos com textos variados, de diferentes esferas discursivas, que vão favorecer o aprendizado a língua, sobretudo da consciência fonológica, que vai trazer ao estudante o desenvolvimento das habilidades para compreender a estrutura segmentar da palavra (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 21). É também nesse universo de aprendizado que se incentiva ao hábito da leitura, assim como em outros ambientes que favorecem isso. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), “cabe à disciplina de Língua Portuguesa ofertar textos dos mais variados possíveis, criando condições para que o aluno, além de lê-los, seja capaz de interpretá-los e produzi-los”.

Este estudo também aponta para o tratamento de problemas no ensino da escrita através da fonologia. A pesquisa é teórico-metodológica e está ancorada a partir de Roberto (2016); Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2015), entre outros aportes teóricos, amparada pelos estudos da linguística gerativista de Chomsky, sobre os processos de aquisição de linguagem e processos fonológicos. Segundo a visão gerativista, o componente fonológico é composto por um conjunto de pressupostos que definem o modo como eles se exteriorizam.

Segundo Roberto (2016, p. 117), “todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, quando as dificuldades de articulação são mais frequentes”. Para ela, os processos fonológicos são inatos, naturais e universais.

O estudo dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua, tais como: mudanças da língua (estudo diacrônico); variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos) e; questões de aquisição da linguagem (ROBERTO, 2016, p. 117).

Tais processos fonológicos, tratados com nomenclaturas distintas por autores diversos (ROBERTO, 2016, p. 118), estão relacionados ao processo de escrita que, por muitas vezes tem sido estigmatizado nas escolas, sobretudo nas aulas de língua portuguesa. Essas atitudes apontam para a confirmação de que esses professores não têm conhecimento dos processos fonológicos e acabam se esbarrando nas suas próprias conclusões a respeito do processo de escrita dos seus estudantes.

Apresentamos aqui uma situação recorrente em duas escolas públicas: a supressão do “r” quando este aparece em posição de coda silábica, ou seja, quando o “r” está no final da sílaba, após o núcleo silábico. Casos como esse podem ser explicados por meio da fonologia; consequentemente, uma intervenção poderá ser realizada. Este apagamento do “r” foi observado em muitos casos, principalmente, o “r” final do infinitivo dos verbos reiteradas vezes. Exemplos:

falar > “falá” → [fa. 'la] /f/a/l/a/ Ø/,

melhor > “melho” → [me.'lho] /m/e/ ʌ/o/∅/

A partir da análise de 92 produções textuais dos alunos do 7º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Pernambuco (chamaremos essas instituições de Escola A e Escola B) e posteriormente a aplicação de atividades, os resultados apontam para uma melhora significativa relacionada a supressão do rótico.

Considerando que muitos docentes lidam com casos como este diariamente, o trabalho apresentado se mostra de grande relevância na medida em que apresenta uma situação corriqueira, além de buscar esclarecimentos teóricos e apresentar uma sequência de atividades que indicam serem eficientes no trato da questão relatada, que pode servir como parâmetro para muitos professores da área de língua portuguesa e áreas afins. Por esses motivos, é imperativo refletir sobre essa questão, sobretudo pela necessidade de apontar esses desvios (no nosso caso, o apagamento do rótico) como meios de conscientização do aluno quanto às diferenças sociolinguísticas e o conhecimento da variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita. Antes de tudo, importa salientar que não há aqui uma receita pronta em que se possa afirmar que em 100% dos casos haverá o mesmo êxito; há necessidade de estudos mais aprofundados na área. No entanto, preliminarmente, pode-se confirmar que, por meio dos estudos fonológicos, muitos problemas no ensino da língua escrita podem ser resolvidos ou esclarecidos. De acordo com BORTONI-RICARDO (2004, p. 40), há que se considerar, por exemplo, que, no repertório dos alunos, e também no do professor, o /r/ em fim de palavras, principalmente nos infinitivos verbais, desaparece. Portanto, isso nos remete à necessidade de refletir mais sobre esses processos na escrita.

O intuito dessa reflexão é apresentar estratégias didáticas e pedagógicas que possam auxiliar e orientar professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental – séries finais – bem como professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetizadores) a intervir de maneira adequada no que diz respeito ao trabalho com a frequente supressão do “r” final na escrita dos infinitivos verbais em

produções de textos escritos, visto que é necessário um conhecimento teórico do assunto para que, desta forma, os problemas sejam solucionados, à medida em que sejam detectados pelo professor, para que o estudante siga desenvolvendo suas habilidades de escrita.

Estruturamos este capítulo em três seções: (1) metodologia, onde se encontra o passo a passo das atividades realizadas no processo didático, desde a produção inicial (diagnóstica) até as atividades interventivas, que foram usadas para a minimização do problema em questão; (2) análise dos resultados, onde são feitos os comentários sobre a investigação e sobre todo o processo de intervenção executado, com alguns exemplos de textos que podem ser comparados com a finalidade de revelar os avanços; e (3) considerações finais.

METODOLOGIA

O processo metodológico desta pesquisa se deu em três momentos básicos: diagnóstico, intervenção e análise dos dados, que serão apresentados de forma mais detalhadas a partir de agora.

DIAGNÓSTICO

Como ponto de partida para observação da escrita dos estudantes envolvidos na pesquisa, uma atividade inicial foi pensada e aplicada com as turmas a fim de levantar questões relativas ao apagamento (ou não) do *r* final na escrita dos verbos. Inicialmente, foi proposto aos alunos que escrevessem uma lista de atividades diárias, com verbos começados no infinitivo. Com isso, constatou-se a ocorrência desse processo fonológico, o que nos levou a seguir para a próxima etapa do projeto: a intervenção com discussões acerca do verbo no infinitivo, sua relevância para a construção de sentido do texto e, sobretudo, a indicação do apagamento do “*r*” na escrita dos verbos pelos alunos.

Importa salientar que a produção da agenda diária (atividades diárias) foi individual, e os estudantes ficaram livres para escreverem sobre o que desejassem, desde que construíssem o seu texto a partir de tópicos iniciados por verbos no infinitivo, conforme exemplo a seguir.

As palavras entre colchetes foram transcritas de acordo com a norma-padrão da língua.

Figura 1 - Texto da estudante M. C. S.



Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Considerando que não houve uma padronização dos verbos para a escrita dos textos, destacamos que outros verbos, diferentes dos observados na produção de M.C.S farão parte da análise. Os verbos foram contabilizados de acordo com a quantidade de vezes que foram escritos, tendo em vista que, em alguns casos, o mesmo verbo apresentou

diferentes grafias (grafado com “r”, ou não, no final), o que favoreceu às reflexões sobre a pesquisa.

INTERVENÇÃO

Antes de qualquer coisa, a necessidade de tornar clara a importância do verbo no infinitivo para a construção de sentido do texto se fez necessária. Sequencialmente, foram desenvolvidas as etapas seguintes, incluindo, sobretudo, a reflexão sobre os casos de apagamento do “r” pelos estudantes. A seguir, as etapas da intervenção detalhadamente.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: SUPRESSÃO DO “R” NO INFINITO VERBAL (EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA)

1. Apresentação de texto no gênero agenda diária (com uma lista de atividades iniciadas com verbos no infinitivo) e de outros gêneros para observar a compreensão dos alunos;
2. Discussão dos textos com os alunos a partir da compreensão ou incompreensão deles com relação aos aspectos estudados (apresentação de exemplos em que a presença do “r” determina o sentido do texto);
3. Produção textual do mesmo gênero (agenda diária) para observar a ocorrência ou não dos casos de apagamento do r no final do infinitivo;
4. Reescrita dos textos;
5. Outras atividades de leitura e análises de textos que apresentam situações de supressão do r final, comparando-os com outros casos em que apareçam.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da produção inicial dos alunos, é possível perceber, com muita frequência, casos de supressão do “r” final nos infinitivos verbais. Os alunos elaboraram uma agenda diária, destacando as tarefas mais

importantes do cotidiano de cada um. Para isso, enfatizando os verbos no infinitivo no início das frases. Vejamos o resultado dessa produção inicial.

RELATÓRIO 1ª PRODUÇÃO TEXTUAL

Gênero: *Agenda Diária*

Quantidade de produções: 92⁴⁶ ----- totalizando: 1.012 verbos⁴⁷

Tabela 1- Verbos escritos nas produções iniciais

Verbo no infinitivo	Quantidade de realizações
Acordar	19
Almoçar	15
Assistir	12
Deixar	17
Descansar	12
Malhar	16
Participar	13
Passear	16
Preparar	11
Retirar	9
Tomar	15
Trabalhar	15
Voltar	19
Total de supressões em número absoluto -----189	
Total de supressões em percentual ----- 18,6%	

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

A partir desse diagnóstico, partimos para a segunda etapa metodológica: realização de uma oficina para discussão da ocorrência desse

⁴⁶ Para esta análise, foram analisadas 92 produções das duas escolas, sendo 43 da Escola A e 49 da Escola B, o que rendeu 1.012 realizações de verbos no infinitivo.

⁴⁷ Ao todo, foram observadas 1.012 realizações de verbos no infinitivo nas diferentes produções dos estudantes. Importa salientar que as produções não obedeceram a uma quantidade padrão de tópicos escritos. Assim, o total de verbos presentes decorre de produções que variam entre 6 a 14 tópicos escritos.

processo fonológico na escrita dos estudantes. Inicialmente, os alunos começaram a refletir sobre a questão proposta, sobretudo quando se viram diante de exemplos de verbos, tanto na forma verbal sem o r (ex.: fala), como no infinitivo (falar), colocados para reflexão sobre os sentidos diversos que dão ao texto. Essa atividade provocou nos alunos um entendimento melhor da função do “r” final na forma infinitiva, quando, por exemplo, analisaram o seguinte rótulo de comercialização de doce caseiro.

Figura 1: Gênero Rótulo de doce caseiro



Fonte: Fotografado pelos pesquisadores em 07.05.2018

Analisando o apagamento do “r” no verbo *falar*, exemplificado no rótulo, grande parte dos estudantes passou a compreender que a ausência desse fonema pode causar uma incompreensão na leitura, ou até mesmo trazer duplicidade de sentidos ao texto. Como forma de aprofundamento das discussões e reflexões acerca do objeto de pesquisa, outras atividades também foram propostas e realizadas.

A partir da intervenção com a aplicação da sequência de atividades, uma nova produção de agenda diária foi proposta e, dessa vez, a ocorrência desse processo fonológico foi significativamente menor, conforme resultado a seguir. Ressaltamos que a atividade desenvolvida foi significativa para despertar, mesmo que inicialmente, a consciência

dos alunos quanto à realização do /r/ em posição de coda silábica, permitindo-lhes, também, uma reflexão maior sobre a transferência da fala para a escrita. Contudo, é providencial observar a evolução e estimular a prática de exercícios que cristalizem esse aprendizado. Atividades de natureza interventiva devem ser constantes em sala de aula, atendendo às especificidades de cada aluno e da turma. Não seria sensato considerar que um fenômeno desse porte, como é o “apagamento do r na escrita” seria solucionado em poucas atividades direcionadas.

RELATÓRIO 2ª PRODUÇÃO TEXTUAL

Gênero: *Agenda Diária*

Quantidade de produções: 88⁴⁸ ----- totalizando: 968 verbos⁴⁹

Tabela 2 - Verbos escritos nas produções finais

Verbo no infinitivo	Quantidade de realizações
Acordar	9
Almoçar	8
Assistir	4
Deixar	11
Descansar	5
Malhar	8
Participar	7
Passear	6
Preparar	6
Retirar	5
Tomar	8
Trabalhar	5
Voltar	8
Total de supressões em número absoluto ----- 97	

⁴⁸ Na 2ª produção, 4 dos estudantes que haviam participado da produção inicial não puderam se fazer presente, o que ocasionou a diminuição das produções analisadas.

⁴⁹ Com relação à quantidade de verbos escritos, considerando as 88 produções, essa quantidade também diminuiu, uma vez que os tópicos escritos pelos estudantes variam entre 6 e 13 tópicos.

Total de percentual ----- 9,2 %

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Conforme resultados apresentados na tabela 2, em comparação aos resultados apresentados na tabela 1, fica evidente que a maioria dos estudantes envolvidos nessa pesquisa compreendeu a importância do “r” final nos infinitivos verbais. Por outro lado, é importante também destacar que a segunda atividade foi proposta com base na primeira, isso nos leva a pensar que resultados mais positivos ainda poderiam ter sido evidenciados. É provável que a realização da recorrência desse processo fonológico por parte desses estudantes, tanto da escola A quanto da escola B, na segunda produção, se dê pelo aspecto da variação fonética (ROBERTO, 2016, p. 117), uma vez que a maioria desses estudantes, ao falarem, não pronuncia o “r” no final nos verbos. Isso comprova, mesmo que minimamente, a influência da fala sobre a escrita, já mencionada neste trabalho, no contexto dos estudantes envolvidos na intervenção, principalmente por serem sujeitos que parecem pertencer a contextos sociais e familiares que os estimulam também a isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas até aqui, é possível destacar algumas conclusões acerca do processo fonológico de apagamento do “r” nos infinitivos. A primeira é de que esse processo merece maior destaque para pesquisas futuras, a fim de buscar alternativas mais eficientes para se reverter tal questão em sala de aula, ou encontrar estratégias didático-pedagógicas ainda mais significativas. A segunda e mais relevante conclusão é que a maioria desses estudantes revela aspectos natos da sua variante linguística, sobretudo com relação a fala, já que na maior parte das produções analisadas apresenta a realização do processo fonológico. Essa ocorrência está intimamente ligada a falta de consciência fonológica, tanto ao pronunciar os verbos como ao ouvir essa pronúncia. O fato é que o fonema em questão não é claramente evidenciado e, portando, fica mais difícil ser representado na escrita pelos estudantes, principalmente quando estes se encontram no processo de aquisição dela.

Nesse contexto em que sobretudo o professor está inserido, deve haver, por parte deste, um interesse maior por uma intervenção mais sistemática sobre a relevância do rótico em posição de coda silábica, para que os alunos adquiram uma consciência fonológica e saibam refletir sobre a relação de *continuum* entre língua falada e escrita, desconstruindo, consequentemente, a ideia de que a escrita é a representação da fala. De acordo com Rojo (2006, p. 26) muitos autores além de Vygotsky, Barthes e Marty, pensaram a fala e a escrita como modalidades distintas e, por vezes, bastante opostas em suas características. Trata-se do que chamamos a perspectiva da dicotomia entre linguagem oral e linguagem escrita. Salientamos que essa visão dicotômica entre as duas modalidades da língua já se considera ultrapassada, conforme destaca Marcuschi (2010). Nessa perspectiva, o autor apresenta uma visão mais ampla destas relações de continuidade, baseada nos gêneros textuais. Para ele, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Consoante à essa perspectiva, ressalta-se a importância da atuação pedagógica do professor para trazer reflexões sobre a fala e a escrita para as aulas de língua portuguesa, na tentativa de construir um entendimento mais claro no aluno dos processos fonológicos e dos diferentes sentidos que o texto pode nos revelar.

Uma melhor compreensão da relação mais ampla entre a oralidade e a escrita se dá quando entendemos o fenômeno de apagamento do /r/ em fim de verbos do infinitivo em produções textuais de alunos e seus fatores condicionantes. Isso é, pois, um valioso exercício de reflexão e análise linguística. A apropriação do conhecimento das características internas à língua, que podem estar na origem deste equívoco de escrita, é de grande importância para o estabelecimento estratégias pedagógicas que poderão ajudar a superar dificuldades de escrita mencionadas.

Por fim, mas sem exaurir as discussões pertinentes a questão deste estudo, concluímos que compreender o fenômeno de apagamento do /r/ em fim de verbos do infinitivo em produções textuais de alunos e

seus fatores condicionantes auxilia na compreensão da relação mais ampla entre a oralidade e escrita e constitui um importante exercício de reflexão e análise linguística, assim como permite o melhoramento da prática pedagógica do professor, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Preconceito linguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. Por uma sociolinguística militante. In: Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. Ed. São Paulo: Cortes, 2010.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- ROBERTO, M. Fonologia, fonética e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- _____. ORTOGRAFIA: repensar o seu ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Fonética e fonologia do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2017.

A ENUNCIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM “O PEQUENO PRÍNCIPE”, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Stephanie Miranda dos Santos⁵⁰

Gustavo dos Santos Souza⁵¹

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a linguística da enunciação, à princípio, estão estreitamente ligados aos estudos da linguagem, da língua e da fala. Embora comumente as pessoas apliquem os termos linguagem, língua e fala como sendo um produto de uma mesma realidade, no campo linguístico esses três conceitos não devem ser confundidos.

Para Saussure, no livro *Curso de Linguística Geral* (2006), quando se trata de linguagem e cultura, a linguagem humana pode ser considerada a característica mais importante da cultura, uma vez que a cultura humana complexa não poderia existir sem a linguagem e a linguagem não poderia existir sem a cultura. Eles são inseparáveis porque a linguagem codifica a cultura e fornece os meios pelos quais a cultura é compartilhada e passada de uma geração para a outra. Assim, “existe uma relação direta entre linguagem e cultura e, ao contrário de um produto pronto e acabado, a linguagem é percebida como um processo, um fazer permanente e nunca concluído” (DAL CORNO; BAPTISTA, 2014, p. 70).

A língua está unificada à linguagem, sendo toda atividade humana que é regulada pela linguagem como um instrumento de comunicação sociocomunicativa entre determinado grupo, entretanto, “a língua não se confunde com a linguagem” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Partindo disso, a língua é um código que estabelece a comunicação entre o emissor (que ou o que codifica) e o receptor (que ou o

⁵⁰ Especialista em Metodologias do ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4410481551860731>

⁵¹ Mestrando em Educação (UCDB). CV: <http://lattes.cnpq.br/1067420424070403>

que decodifica). O código é formado pelo conjunto de sinais (o léxico) e um conjunto de regras (a gramática) e, em meio a essas categorias comunicacionais, há a fala, que é o que concretiza a língua como “um ato individual de vontade e inteligência. É pela fala que pessoas reais em situações reais produzem enunciados reais.” (TERRA, 2001, p. 18). Ou seja, a língua e a fala também são objetos que se agregam. A língua precisa da fala para que ela seja compreendida e a fala é dependente da língua, pois, sem ela, a fala não é determinada. Portanto, o conceito de linguagem, língua e fala estão sempre relacionados de várias maneiras, mas não carregam o mesmo significado.

Dado esses conceitos, o conjunto de pesquisas feitas por Benveniste (1902-1976) nos livros *Problemas de Linguística Geral I e II* traz a ideia de enunciação como sendo uma maneira de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Em resumo, o intuito de Benveniste era transformar algo social (a língua) em algo individual (a fala) por meio da prática da enunciação e, por esse motivo, o processo de enunciação só se torna possível quando o código (a língua) é reconhecido tanto pelo emissor quanto pelo receptor.

Para Ernani Terra (2001), o que define o processo de comunicação não é apenas o compartilhamento do mesmo código, mas também o pertencimento a meios culturais parecidos ou iguais e pensamentos parcialmente comuns entre o emissor e o receptor. A língua, dessa forma, não se reduz apenas a um código, mas a vários outros esquemas de participação comunicativa.

Para entender a enunciação e as categorias de pessoa, espaço e tempo de maneira mais simples e clara, a caracterização do enunciado também é indispensável. Para A. J. Greimas (1974, p. 11), o enunciado é,

em outros termos, o mesmo que formular o problema que é um quebra-cabeça para as crianças na França em suas aulas de filosofia: O pensamento pensante pensa o pensamento pensado. O enunciado é este pensamento pensado, que é a manifestação em termos psicológicos do processo de pensamento. É evidente que para que o enunciado seja enunciado é necessário que o enuncie-

mos. Portanto, é necessário que o enunciado possua um predicado, uma função, enfim, a enunciação.

O enunciado é um elemento discursivo que comunica e promove a interação entre os sujeitos. Todo enunciado é dito ou escrito por alguém, o qual chamamos de “eu” (*eco*); o “eu” sempre comunica algo à alguém, e esse alguém é chamado de “tu”; o “eu” também sempre diz ou escreve algo em algum lugar (espaço físico - *hic*); e, por fim, o “eu” sempre diz ou escreve algo em determinado tempo (*nunc*).

Quando o emissor apresenta o enunciado ao receptor com todas as informações de pessoa, espaço e tempo, ocorre a enunciação. No entanto, quando os elementos dêiticos não são apresentados com precisão na fala ou na escrita, não é possível realizar o ato da enunciação com eficiência. Benveniste (1989, p. 84) ressalta que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso”. Dessa maneira, a instância de discurso representa a situação, bem como as categorias de pessoa (eu/tu), espaço (lugar) e tempo.

Se já existe um enunciado enquanto objeto do pensamento, da enunciação, se existe um processo intitulado enunciação, isso pressupõe a existência de um sujeito da enunciação. Temos, finalmente, a enunciação, que se opõe ao enunciado, mas que possui, ela também, a estrutura de um enunciado elementar, com um sujeito, um predicado e um objeto, mas com a diferença que o actante objeto da enunciação é um enunciado. Eu digo que estou doente. Então temos: **eu** sujeito, **digo** verbo, e o actante objeto **eu estou doente**. Então, **eu estou doente** é um enunciado e **eu digo que** é da ordem da enunciação. O problema só se complica pelo fato desta enunciação, no quadrado que eu apresentei a vocês, ser igualmente já enunciada. Logo, só podemos falar de enunciação, na medida em que esta enunciação é enunciada. (GREIMAS, 1974, p. 11, grifo do autor)

Quando Greimas apresenta o enunciado “Eu digo que estou doente”, ele divide as categorias gramaticais em “eu” (sujeito), “digo” (verbo) e “eu estou doente”(actante objeto) e, dentro dessa frase, nós podemos identificar que houve o ato de enunciação, pois, se ela foi dita

no momento em que foi compreendida, logo o receptor tem a informação de pessoa (quem disse e quem escutou a frase), espaço (o lugar onde ela foi dita) e tempo (o presente momento em que ela foi dita). Portanto, é preciso relacionar os elementos dêiticos (pessoa, espaço e tempo) mediante a situação comunicacional para que a enunciação seja construída e realizada com certeza. Durante esse processo, dar dicas e coordenadas nos enunciados também é uma prática importante para que eles sejam compreendidos. O “tu”, que é a pessoa com quem o “eu” está dialogando, só vai compreender a mensagem quando ela for bem construída e tiver o tempo e o espaço bem definidos.

Dessa maneira, antes de adentrar, de fato, no que consistem tais categorias, é interessante revelar que o enunciador é uma construção teórica elaborada a partir do papel do emissor, mas que não deve ser confundido com o falante. O enunciador, na realidade, incorpora a posição enunciativa a partir da qual uma representação linguística é considerada.

Em primeiro lugar, o enunciador é localizado em relação ao alto-falante, e em segundo lugar, o enunciador está relacionado ao co-enunciador, que é construído em relação ao alto-falante. A natureza variável dessas duas relações permite representar as diferentes posições enunciativas do falante em relação ao enunciado e as categorias de pessoa, espaço e tempo. Quando uma pessoa realiza o ato de enunciação, ela está enunciando algo em um dado espaço e em determinado tempo, ressaltando a ideia de que, quando a enunciação ocorre, tanto o espaço quanto o tempo estão utilizando como ponto de referência o sujeito que realiza a ação, dado que “a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do *ego, hic et nunc*.” (FIORIN, 2011, p. 81).

É a partir do lugar e do tempo de enunciação que as associações entre as ideias temporais e espaciais se estabelecem. Benveniste (1989), ao trabalhar sobre a temporalidade na enunciação, apresenta o tempo enquanto a presença no mundo que apenas a enunciação “torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de

nenhum outro meio de viver o “agora”, e de torná-lo real senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (p. 85).

Para que o discurso seja inserido no mundo, é preciso identificar a existência do “eu/tu”, como já foi explicado anteriormente, e, tendo o sujeito como plano principal, quando ele manifesta uma enunciação, o tempo está implícito no momento em que a enunciação foi realizada – mais especificamente, dita –, logo, a enunciação, que instaura a categoria do presente, traz, de maneira subjacente, a categoria do tempo.

O tempo de enunciação é renovado a cada nova produção de discurso. A partir do presente contínuo, inerente ao nosso próprio eu, representa inconscientemente a continuidade do que nós entendemos como tempo. O tempo, por si só, no instante em que ocorre uma enunciação, é instalado e revelado pelo momento presente.

Inerente às categorias de pessoa e tempo, os espaços de enunciação “são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante.” (GUIMARÃES, 2014, p. 67). Assim, Guimarães compreende o espaço de enunciação como um cenário político que estabelece conexões por meio da língua, sendo ele marcado, principalmente, por uma “disputa incessante”, pois existem várias regiões distintas onde ocorrem relações sociocomunicativas, e, dentro de cada região, há uma nova maneira da língua ser manifestada.

Como a língua é apresentada a partir do processo de construção identitária cultural na sociedade, os valores sociais que as pessoas estabelecem no decorrer da vida estão ligados aos lugares em que essas pessoas estiveram, ou simplesmente se conectaram de alguma maneira, e, em consequência disso, estabeleceram traços distintivos da língua do povo a que se refere.

Sendo assim, “cada enunciação é sempre única e irrepetível, e que o tempo *agora*, o espaço *aquí* e as pessoas *eu* e *tu*, cada vez que a língua é enunciada, são sempre únicos” (LORANDI, 2008, p. 4, grifos do autor). Cada pessoa (*eu/tu*) realiza o ato de enunciação do seu modo, em razão

do tempo (*agora*) e do lugar (*aqui*) em que ela foi exercida. Esses são os princípios básicos para a enunciação em qualquer língua.

DESENVOLVIMENTO

A enunciação se faz presente em diferentes aspectos da nossa vida, bem como na literatura. Este capítulo, em especial, vai tratar sobre a enunciação presente na obra *O Pequeno Príncipe* (2016), de Antoine de Saint-Exupéry, atendendo ao jogo enunciativo apresentado pelas categorias de pessoa, espaço e tempo em um diálogo com a obra em questão. No livro, há várias passagens interessantes realizadas pelo príncipe, o qual decide viajar por seis planetas diferentes antes de chegar à Terra e compreender “o real sentido das coisas”: “Ele se achava na região dos **asteróides 325, 326, 327, 328, 329, 330. Começou, pois, a visitá-los, para procurar uma ocupação e se instruir.**” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 53, grifo nosso). O lugar de enunciação das primeiras visitas do príncipe é indicado logo no início deste trecho, onde, sucessivamente, o autor aponta o nome dos seis planetas que serão visitados por ele no decorrer da história.

Anteriormente, o príncipe vivia no asteroide B-612 (espaço enunciativo) com a sua rosa, onde havia dois vulcões em atividade e um vulcão extinto, os quais ele limpava todas as manhãs para não haver erupções vulcânicas, pois “as erupções vulcânicas são como o fogo das lareiras. Evidentemente, em nossa terra, somos pequenos demais para limpar os vulcões. É por isso que nos causam um monte de problemas” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 49). O asteroide do príncipe era muito pequeno, logo os vulcões também seguiam a sua natureza. Intrinsecamente, cada um desses vulcões é uma representação de um sentimento ou emoção do autor. O vulcão extinto, por exemplo, representa a fé. O príncipe o limpava todas as manhãs, mesmo sabendo que as possibilidades dele entrar em erupção eram mínimas, trazendo a convicção de que, talvez, um dia, o vulcão poderia erodir, e ele queria estar pronto caso esse dia chegasse.

Sob a perspectiva de Cirlot, em o *Dicionário dos Símbolos* (2005, p. 606), “um sentido importante dimana (brota) também da característica especial do vulcão: a uma frase de trabalho latente, contido e oculto sucede uma brusca e terrível erupção”. Dessa maneira, os vulcões em atividade trazem o vínculo emocional do autor com relação ao amor e às suas paixões, tanto na obra quanto na sua vida pessoal, uma vez que, se eles não forem limpos e cuidados constantemente, eles podem entrar em erupção e causar um monte de problemas.

No livro, a partir do ponto de vista das “pessoas grandes”, os vulcões são apenas produtos geográficos os quais as pessoas buscam para obterem conhecimento sobre a terra e os seus fenômenos naturais. Em outro espaço enunciativo – mais especificamente, no asteroide 330, onde vivia o geógrafo –, houve a seguinte enunciação:

– Mas **você** vem de longe! Você é um explorador! Você vai me descrever seu planeta!

E o geógrafo, abrindo seu livro de registros, apontou seu lápis. Anota-se primeiro a lápis as narrativas dos exploradores. Espera-se, para anotar à tinta, que o explorador tenha fornecido provas.

– Então? – interrogou o geógrafo.

– Oh! Meu lar – disse o pequeno príncipe – não é muito interessante, é bem pequeno. Ele tem três vulcões. Dois vulcões em atividade, e um vulcão extinto. Mas a gente nunca sabe.

– A gente nunca sabe. – disse o geógrafo.

– Eu também tenho uma flor.

– Nós não anotamos as flores. – disse o geógrafo.

– Por quê?! É a coisa mais linda!

– Porque as flores são efêmeras. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 80-81, grifo do autor)

A pessoa representada pelo geógrafo é a projeção do adulto nessa passagem, enquanto a do príncipe, que está sempre fazendo perguntas e ainda carrega uma intensa preocupação com a sua rosa, embora ela seja considerada “efêmera” pelas pessoas grandes, se refere ao lugar da

infância na história. Para o geógrafo, o que realmente importa são apenas os três vulcões que existem no planeta do príncipe, e não a beleza ou o tempo de vida da sua flor.

A rosa é a pessoa que o autor encontrou para caracterizar o amor. Da mesma maneira que os vulcões simbolizam a paixão e o amor como uma reação aos cuidados que o príncipe tinha com cada um deles todas as manhãs, a rosa representa todos os tipos de amor, desde o amor romântico ao amor fraternal e a amizade. Desde que o príncipe sentiu amor pela sua rosa pela primeira vez, ela se tornou única no mundo:

O pequeno príncipe foi rever as rosas.

– Vocês não são nada parecidas com a minha rosa, vocês não são nada ainda – disse ele. – Ninguém as domesticou e vocês não domesticaram ninguém. Vocês são como era a minha raposa. Ela era apenas mais uma raposa, parecida com cem mil outras. Mas eu fiz dela minha amiga e agora ela é única no mundo.

E as rosas ficaram bem incomodadas.

– Vocês são belas, mas são vazias. – acrescentou. – Não se pode morrer por vocês. É claro que qualquer um que passasse acreditaria que a **minha** rosa se parece com vocês. Mas ela sozinha é mais importante do que vocês todas, já que foi ela que eu reguei. Já que foi ela que eu coloquei sob a redoma. Já que foi ela que eu protegi com o paravento. Já que foi por ela que eu matei as lagartas (salvo duas ou três pelas borboletas). Já que foi ela que eu escutei se queixar, ou se vangloriar, ou até mesmo, algumas vezes, se calar. Já que ela é a minha rosa. (SAINT-EXÚPERY, 2016, p. 120)

Foi a partir da relação do príncipe com a rosa que ele percebeu que o amor não é apenas um sentimento impremeditado que pode acontecer com qualquer um, mas também um sentimento que carece de responsabilidade, atenção, cautela, valorização e perdão. Essa passagem acabou por se tornar um dos momentos mais interessantes do príncipe no espaço enunciativo da Terra, pois foi a partir dela que ele descobriu o que realmente significa “cativar”, e percebeu que, anteriormente, no seu planeta, ele havia criado laços com a sua rosa quando decidiu cuidar dela.

Partindo desse pressuposto, quando a raposa mostra para o pequeno príncipe o que é preciso fazer para que ela seja cativada, ela assume o papel de anunciador e o príncipe de enunciatário:

- É preciso ser muito paciente – respondeu a raposa.
- Primeiro, **você** se sentará um pouco longe de mim, assim, na grama. **Eu** olharei para **você** pelo canto do olho e **você** não dirá nada. A linguagem é a fonte dos mal-entendidos. Mas, a cada dia, **você** poderá se sentar um pouco mais perto...

No dia seguinte, o pequeno príncipe voltou:

- Teria sido melhor voltar na mesma hora – disse a raposa. – Se **você** vem, por exemplo, às quatro horas, às três horas **eu** começarei a ficar feliz. Já às quatro horas, eu me agitarei e ficarei inquieta: descobrirei o preço da felicidade! Mas se **você** vem em qualquer horário, **eu** não saberei nunca à qual hora preparar o meu coração... É preciso um ritual. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 102-103, grifo nosso)

Nesse diálogo, a raposa (*eu*) anuncia ao príncipe (*tu*) qual é o ritual que ele precisa seguir para que ela seja domesticada. O papel do anunciador está relacionado ao pronome “eu”, enquanto o enunciatário, que é representado pelo pronome “você”, se refere a quem o anunciador está comunicando, dado que o enunciatário “corresponde a uma pessoa ou grupo de pessoas a quem se dirige o anunciador. Pode ser o(s) participante(s) direto do diálogo contemporâneo e/ou o representante médio do grupo social ao qual pertence o anunciador” (ARAÚJO, 2005, p. 10).

Neste ponto, também convém refletir sobre o significado que a raposa traz para a história. À primeira vista, antes da raposa ser cativada, o príncipe foi relutante e negou o seu pedido de aproximação:

- Por favor... me domestique! – disse ela.
- Eu bem que queria – respondeu o pequeno príncipe –, mas eu não tenho muito tempo. Eu tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.
- Só se conhece as coisas que domestica – disse a raposa.
- Os homens não tem tempo para conhecer nada. Compram coisas já prontas nos mercados. Mas como não

existe mercado de amigos, os homens não têm mais amigos. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 102)

Em um contexto geral, no momento em que o príncipe começou a visitar novos planetas e a conhecer as pessoas grandes sob outra perspectiva, ele passou a reconhecer os seus costumes de adulto e a utilizar certos hábitos de maneira inconsciente em situações cotidianas.

Quando uma criança cresce e se torna adulta, é perceptível que a sua visão de mundo é alterada e certos momentos já não têm mais o mesmo significado de antes. Essa é uma questão natural da evolução humana, a transição entre a infância e a vida adulta, e que o livro pontua abertamente durante todo o seu enredo.

O papel da raposa nessa passagem é trazer a infância de volta à vida do príncipe. Para ela, a amizade não deve nunca ser tratada como um sentimento superficial que ocorre entre os homens, mas como algo importante e que merece o nosso tempo.

O fato do príncipe ter negado o pedido da raposa no início diz respeito ao que ele havia vivido antes nos outros planetas, pois, ainda sob o ponto de vista de Tavernard e Silva (2018), quando as pessoas se tornam adultas, elas perdem a sensibilidade e a imaginação, não tem mais tempo para brincar como antes, e passam a cativar os amigos de maneira desinteressada. Como a raposa mesmo pontua, eles preferem comprar as coisas já prontas no mercado, ao invés de gastar o seu tempo com algo tão “irrelevante” e longo. Para as pessoas grandes, o tempo concreto, real e cronológico não é o indicado para se aproximar e cativar um animal esquivo como as raposas, mas sim para explorar novos planetas, conhecer outras pessoas e fazer novas descobertas.

Assim, no momento em que o príncipe conhece a raposa, apesar dele parecer relutante no início, o antigo garotinho do asteroide B-612 retorna e ele volta a enxergar a vida como uma criança. Desse modo, para se ter e ser um bom amigo, antes é necessário cativar. Os amigos, como a própria raposa aconselhou o príncipe, não estão à venda nos supermercados. Os amigos são pessoas a quem nós cativamos no decorrer da nossa vida.

Outro amigo importante que o príncipe fez com o passar da história foi o avião. No livro, o avião é, também, quem narra a história, logo, quando a narrativa do avião é relacionada com a vida de Saint-Exupéry, é possível extrair várias características em comum entre eles.

O narrador acredita que os adultos passam a vida inteira obcecados pelas coisas erradas e nos apresenta a ideia que as crianças têm uma visão aguçada e uma compreensão das coisas realmente importantes da vida, tal como a imaginação, a beleza e o amor. Ele escreve: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo para as crianças ter de ficar lhes dando explicações o tempo todo...” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 9), tendo como reflexo a ideia de que as crianças, ainda que novas e inexperientes, ainda têm muito a oferecer. Se não fosse pelo desencorajamento das pessoas grandes, talvez o narrador devesse ter se tornado um artista em vez de um piloto. Embora ele tenha dado as costas à pintura profissional desde muito cedo, todos os desenhos do livro são identificados como ilustrações dele para e sobre o príncipe.

As reflexões apresentadas pelo livro sobre a pessoa do avião são consideradas uma espécie de biografia íntima sobre a vida de Saint-Exupéry. O príncipe representa os traços da sua infância que ele ainda carregava consigo quando escreveu o livro.

Em *O Pequeno Príncipe*, de Antonie Saint-Exupéry, manifesta-se um enunciator-narrador, que em uma viagem em seu avião perde o controle e cai no deserto do Saara. Lá ele conhece o Pequeno Príncipe, personagem que conta ser de outro planeta para onde queria regressar. A partir daí, o menino conta todo o percurso que fez e suas respectivas histórias, até chegar a Terra. As histórias interferem nas emoções do narrador, ao comparar as ideias do príncipe às que ele tinha na infância. (CINTRA; FARCHE, 2012, p. 2, grifo do autor)

Muitas das características que retratam o avião no livro também são encontradas na biografia de Saint-Exupéry em momentos importantes da vida dele. No decorrer da narrativa, há muitos pontos

específicos que nos fazem entender que o aviador e o pequeno príncipe são a representação da vida adulta e da infância do autor, sucessivamente.

De volta à classificação do espaço na história, há outro lugar de extrema importância para o seu desenvolvimento: o deserto. O seu significado para o livro é bastante esclarecedor em alguns momentos. Como apresenta Freitas (2018, p. 5):

Inicialmente, o deserto é um espaço solitário, tanto para o aviador, que precisa resolver a pane do avião sozinho, afirmando que “estava mais isolado que um naufrago num bote perdido no meio do oceano”, quanto para o pequeno príncipe. Ao chegar na Terra, ele encontra uma serpente para a qual pergunta onde está, ao que ela responde que ele está no deserto e “não há ninguém nos desertos”, ao que o príncipezinho responde que se sente um pouco sozinho no deserto.

O aviador encontrou o pequeno príncipe em uma área isolada do Deserto do Saara, onde o seu avião havia caído anteriormente. Como exatamente o príncipe encontrou o piloto é um mistério, mas, no final das contas, aquele acabou por se tornar um encontro inesquecível para os dois.

O príncipe, depois de deixar o seu planeta, se pôs em busca de uma cura para a solidão. Por meio do seu encontro com o príncipe, o narrador aprendeu os segredos da amizade e como ver o mundo de uma nova maneira. Ele aprendeu como olhar com o coração além das aparências externas e adivinhar o que é realmente essencial. Tão importante quanto isso, a sua imaginação se reacendeu e ele achou possível acreditar, por exemplo, que o desenho de uma caixa pode esconder uma pequena ovelha dentro; que em um pequeno planeta em algum lugar vive um príncipe que ama uma flor; e que as estrelas riem como mil pequenos sinos.

Apesar do deserto ser uma representação espacial da solidão, foi nele que o príncipe e o piloto se tornaram companheiros para a vida. O príncipe teve de voltar para o seu planeta e a sua rosa um tempo depois, mas os ensinamentos e aprendizados que um teve com o outro foram de extrema importância tanto para o aviador quanto para o pequeno

príncipe, assim como os momentos que ele passou no decorrer dos outros seis planetas anteriores à Terra, e ao encontrar a raposa, também.

CONCLUSÃO

A enunciação, portanto, descreve o processo pelo qual um falante ou escritor (no caso de Saint-Exupéry) assume a posição de um sujeito linguístico. Dessa maneira, para Benveniste (1989), esse ato está associado ao argumento de que as explicações formalistas e estruturalistas da linguagem não prestam atenção suficiente ao fato de que muitos dos elementos centrais de qualquer língua, como os pronomes “eu” e “tu”, são inteiramente dependentes, para a sua função, das circunstâncias únicas em que estão sendo enunciados.

Em vista disso, cada instância real de uso da linguagem é inseparável da sua situação enunciativa, e isso implica atenção às categorias de pessoa (eu/tu), espaço (lugar) e tempo. Em *O Pequeno Príncipe*, no caso do capítulo em questão, a linguística da enunciação levanta questões profundas sobre o papel da linguagem na formação da subjetividade e na operação discursiva do poder, tornando as situações de enunciação da história, ou seja, o contexto extraverbal, essenciais para a sua produção, construção e recepção linguística.

Sendo assim, tendo como base os estudos de Benveniste (1989), Greimas (1974), Fiorin (2011) e tantos outros linguistas que investigaram/ investigam as características e o funcionamento da linguística da enunciação, esse capítulo termina aberto a acréscimos e continuações, pois todas as produções científicas que dizem respeito às teorias enunciativas em *O Pequeno Príncipe* ou em qualquer outra obra literária são importantes e podem contribuir para futuras novas análises e pontos de vista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvano Pereira de. **O conceito de enunciador e enunciatário na teoria de linguagem do Círculo de Bakhtin**. In: Anais [do] XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, João Pessoa, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

CINTRA, Karina do Carmo; FARCHE, Mayara Lúcio. A Constituição do Discurso em O Pequeno Príncipe. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 4, n. 1, 2012.

DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani; BAPTISTA, Michele Marques. Relações entre identidade, linguagem e cultura: o léxico da culinária em A Casa das Sete Mulheres. **Linha D'Água**, v. 27, n. 2, p. 67-81, dez. 2014.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e Semiótica. **Letras**, n. 33. p. 69-97. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11924/7345>.

FREITAS, Emanuele Mendonça de. **O deserto e o aviador**: representações do espaço do Saara em Antoine de Saint-Exupéry. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação. **Fragmentum**, Laboratório Corpus: UFSM, nº 40, Jan./Mar 2014, p. 49-68.

GREIMAS, Algirdas Julien. L'énonciation: une posture épistémologique. Significação: **Revista Brasileira de Semiótica**, Ribeirão Preto, n.1, p. 9-25, 1974

LORANDI, A. Aquisição da linguagem e enunciação: a apropriação da língua pela criança. **Letrônica**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.133-147, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Pé da Letra, 2016.

TAVERNINARD, Ivone Oliveira. SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Sensibilidades e imaginário na obra de Saint-Exupéry: diálogos afetivos entre o Pequeno Príncipe, o aviador e a raposa **Notandum**, n. 46 p. 45-54, 2018.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Scipione, 2001.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Ciências da Educação – Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino-americano Caribenho e Graduada em Letras e Pedagogia. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, membro do Conselho Editorial das Revistas “Ribanceira” e “Asas da Palavra, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em linguística, atuando principalmente, com os temas: educação, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e educação a distância.

WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA

Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de Colúmbia –PY e em Língua e suas respectivas literaturas – PPGELL- UEPA. Especialista em Língua Portuguesa numa Abordagem Textual pela Universidade Federal do Pará e graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará 1981, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, docente da Universidade do Estado do Pará com experiência na área de Letras e Filosofia, com ênfase em linguística, atuando principalmente, com os temas: educação, fonética e fonologia, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, língua Grega, literaturas da Língua Portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e educação a distância.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagens linguísticas 9, 114
análise do discurso 5, 7-8, 24, 26, 28-32, 112, 116
apex legends 5, 8, 53, 55-56, 59, 61, 63-64
argumentação 8, 30
atividades comunicativas 9, 73

B

brasilidade 6, 10, 115, 117, 122-123, 126

C

clítico acusativo 9, 88, 94, 99, 101
coesão referencial 9
competências 10, 15, 72, 120, 128
concepção bakhtiniana 10, 128
concepções de texto 8
construção dos sentidos 5, 9, 19, 74-75, 87
contexto social multiletrado 128
cotidiano profissional 9

D

diferenças sociolinguísticas 5, 8, 33, 158
diferencial semântico 9, 89, 92

E

em 10, 128, 132, 134
ensino de língua 9, 11, 33, 103, 105, 109, 112-113, 116, 182
escalas bipolares 9, 89, 92
escrita argumentativa 10, 128
estruturas linguísticas 7, 9, 78, 86
estudantes (i)migrantes 6, 10, 115, 125
extremidades do continuum 9, 89, 92

G

gêneros discursivos 6, 10, 128-130, 132-133
gírias 35, 58-59, 62
guamá-pirelli 6, 8, 135-138, 151

H

habilidades 10-11, 15, 20, 56, 72, 128, 130, 156, 159

I

ifap 33, 65, 70
inscrições discursivas dos sujeitos 10, 126
interpretações 9, 136

L

leitura impressa 10
letramento visual 5, 7, 11-12, 19-22
linguística aplicada 10, 116, 128, 134

M

manutenção linguística 8, 52
mecanismo de interação 5, 8, 53, 63

N

narrativas orais 8, 136, 151

O

objeto direto 9, 88-89, 92, 95, 99-102
objeto nulo 9, 88, 93

P

percepção linguística 5, 9, 88
perspectiva formalista 111-112

português instrumental 5, 8, 65, 71, 73
posições identitárias 10, 126
prática docente 5, 7-8, 24, 153
práticas de leitura e escrita 6, 10, 128
práticas pedagógicas 8, 23, 151, 154
produção escrita, oral e visual 7, 22
pronomes 9, 88, 93, 99
propostas de ensino 10, 128

R

redação 10, 128, 132, 134
relatos 6, 8, 56, 135, 152

S

sala de aula 7-8, 17-18, 21-22, 25, 27-28, 30-31, 52, 68, 70, 72, 105, 108, 111, 119, 131, 133, 148-149, 151, 164-165, 167
sintagma nominal 9, 88, 93

T

terceira onda 9, 88-89, 91, 101-102
textos multissemióticos 6, 10, 128-130, 132-133
textualidade, gêneros textuais 8

V

valores opostos 9, 89, 92
variação fonético-fonológica 5, 8, 33
variantes 9, 39, 52, 55, 68, 88, 90-100, 102, 112

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br