Dialogarts

Contribuições da semiótica ao ensino de português no mundo

Maria Teresa Tedesco
Claudio Correia
(Orgs.)

Dialogarts

Contribuições da semiótica ao ensino de português no mundo

Maria Teresa Tedesco
Claudio Correia
(Orgs.)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor
Ricardo Lodi Ribeiro

Vice-Retor
Mario Sergio Alves Carneiro

Dialogarts

Coordenadores
Darcilia Simões
Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua

Darcilia Simões (Presidente)
Claudia Moura da Rocha (UERJ)
Denise Salim Santos (UERJ)
Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)
Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)
Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)
Eleone Ferraz de Assis (UEG)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Kleber Aparecido da Silva (UNB)
Lucia Santaella (PUCSP)
Maria Carlota Rosa (UFRJ)
Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)
Maria Jussara Abraçado (UFF)
Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
Paolo Torresan (UFF)
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Simone Rezende (EBAC, SP)
Vânia Casseb Galvão (UFG)
Dora Riestra (Universidade do Rio Negro, AR)
Paulo Osório (UBI, PT)
Maria João Marçalo (UÉvora, PT)
Massimo Leone (UNITO, IT; Universidade de Xangai, CH)

Estudos de Literatura

Flavio García (Presidente)
Júlio França (UERJ)
Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)
Regina Michelli (UERJ)
Tania Camara (UERJ)
Ana Crélia Dias (UFRJ)
André Cardoso (UFF)
Claudio Zanini (UFRGS)
Daniel Serravalle de Sá (UFSC)
Diógenes Buenos Aires (UESPI)
Enéias Tavares (UFSM)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS)
José Nicolau Gregorin Filho (USP)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)
Teresa López Pellisa (UAH, ES)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)
Ana Margarida Ramos (UA, PT)
Dale Knickerbocker (ECU, EUA)
David Roas (UAB, ES)
Inocência Mata (ULisboa, PT)
Maria João Simões (UC, PT)
Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)

Dialogarts
Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D, Maracanã
Rio de Janeiro – RJ - CEP 20550-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

Copyright© 2021 Maria Teresa Tedesco; Claudio Correia (Orgs.)

Revisão Técnica

Claudio Correa

Maria Teresa Tedesco

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico

Laboratório Multidisciplinar de Semiótica





CATALOGAÇÃO NA FONTE

A162
C824

Contribuições da Semiótica ao ensino de português no mundo
Organização: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu; Cláudio Manoel de Carvalho Correia
Edição: Darcilia Simões
Capa: Raphael Fernandes
Diagramação: Darcilia Simões

Rio de Janeiro: Dialogarts
2021, 1ª ed. (digital)

410 – Linguística

ISBN 978-65-5683-025-4

Semiótica. Linguagens. Ensino. Língua. Português.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

ESTÉTICAS FACIAIS NAS SOCIEDADES DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS 13

Massimo Leone 13

DE LA SEMIOSIS EN ACTO O EL SENTIDO EN ACCIÓN 25

Héctor Ponce de la Fuente 25

VARIAÇÃO E MUDANÇA NEOLÓGICA 44

Armando Nzinga 44

Paulo Osório 44

TODO JOGO TEM REGRAS 65

Darcilia Simões 65

O HUMOR COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS JAPONESES 87

Alexandre do Amaral Ribeiro 87

O APORTE DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NA AQUISIÇÃO PARA GRAMÁTICA DE ELE/LA 106

Valéria Jane Siqueira Loureiro 106

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS APOIADAS EM TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO IF BAIANO- CAMPUS ITAPETINGA 123

Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito 123

Valéria Jane Siqueira Loureiro 123

O PROCESSO DE NARRAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS 144

Iramí Bila da Sila 144

Claudio Manoel de Carvalho Correia 144

CAPAS DA VEJA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS, DISCURSIVAS E SEMIÓTICAS NA CONSTRUÇÃO 165

DA IMAGEM DO OUTRO 165
Ilana da Silva Rebello 165
RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIÓTICA DAS NARRATIVAS FICCIONAIS DO PANTERA NEGRA .. 185
Ariane Wust de Freitas Francischini 185
Janayne Pereira de Oliveira 185
PROTAGONISMO NA EJA: APRENDENDO A PONTUAR A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM 199
Fernanda Lessa Pereira 199
SEQUÊNCIAS ARGUMENTATIVAS PROTOTÍPICAS NOS EDITORIAIS DO JORNAL "O POPULAR" 218
Fernanda Martins da Costa Gomes 218
Eleone Ferraz de Assis 218
AS METÁFORAS E METONÍMIAS NOS DISCURSOS DE BOLSONARO 234
Mariana Oliveira Manhães 234
AURÉLIA, A DICIONÁRIA DA LÍNGUA AFIADA: UM ESTUDO LEXICOGRÁFICO ... 250
Matheus Augusto Utim 250
A MULTIMODALIDE NAS TIRINHAS DO KATTECA: UMA ANÁLISE BASEADA NA GRAMÁTICA DO DESIGNER VISUAL 265
Olga Maria de Oliveira 265
Eleone Ferraz de Assis 265
#LIKEAGIRL: SER E PARECER MULHER NA ATUALIDADE 280
Conceição Almeida da Silva 280
Roberta Viegas Noronha 280
ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITORÀ LUZ DA ICONICIDADE VERBAL 299
Marcela Martins de Melo Fraguas 299

A ICONICIDADE LEXICAL DO VOCABULÁRIO CROMÁTICO DO CONTO *MISS ALGRAVE* DE CLARICE LISPECTOR 314

Camille Braz 314

Flávio de Aguiar Barbosa 314

BEBI, LIGUEI: UMA ANÁLISE POLISSÊMICA DA MÚSICA DE MARÍLIA MENDONÇA 334

Vitor Savio de Araújo 334

LEITURA DE IMAGENS: 352

A RELEVÂNCIA DAS NARRATIVAS VISUAIS 352

Maria Teresa Gonçalves Pereira 352

DIÁLOGOS ENTRE A SEMIÓTICA E A PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO GÊNERO GUIA TURÍSTICO 362

Aira Suzana Ribeiro Martins 362

Renata Monteiro do Espírito Santo 362

OS RECURSOS FÔNICOS E A COESÃO TEXTUAL 378

Claudia Moura da Rocha 378

CONSIDERAÇÕES SEMIÓTICAS EM TORNO DE UM CONTO DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN 400

Aira Suzana Ribeiro Martins 400

UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMIÓTICA PEIRCIANA DA *GRAPHIC NOVEL A PIADA MORTAL*, DE ALAN MOORE E BRIAN BOLLAND 418

Cristiane Gonçalves Lemes 418

A PONTUAÇÃO COMO METALINGUAGEM NOS TEXTOS LITERÁRIOS 434

Tania Maria Nunes de Lima Camara 434

A INTERDISCURSIVIDADE DO MEME COMO GÊNERO TEXTUAL 451

Hellen dos Santos Lira 451

LETRAMENTOS POR MEIO DE QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA EJA 468

Helga Ticiana de Barros Maciel 468

A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OBSERVAÇÕES PRELIMINARES.....484

Ana Maria Salvador 484

Nataniel dos Santos Gomes.....484

CONSTRUÇÕES COM PROFORMAS VERBAIS NO PORTUGUÊS DO BRASIL.....506

Vinicius Maciel de Oliveira 506

METÁFORAS PARA ALÉM DA FIGURA DE LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CAMPO 528

Luisa Gonçalves Barreto 528

ENCAPSULAMENTO E SEQUENCIAÇÃO RETROATIVO-PROPULSORA DE OBJETOS DE DISCURSO: O USO DE CONSTRUÇÕES COM PREPOSIÇÕES COMPLEXAS NA ARTICULAÇÃO TEXTUAL 548

Joyce Guimarães Leite.....548

Marcos Luiz Wiedemer.....548

CONVERGÊNCIA ENTRE A COESÃO REFERENCIAL E O SIGNO INDICIAL 570

Maria das Graças Teixeira de Araújo Góes.....570

GÊNERO JURÍDICO E ENSINO – O CONTRATO COMUNICATIVO NA PETIÇÃO INICIAL SOB A ÓTICA DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA.....584

Douglas do Carmo Araujo.....584

RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO URBANO SEGUNDO A PRAGMÁTICA PEIRCIANA NO ÂMBITO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO BRASIL 604

Ana Paula Flores Péres 604

Dalva Maria Righi Dotto 604

Elisângela Carlosso Machado Mortari.....604

LÉXICO EM FOCO NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ÁNALISE DO CONTO NINHO DE PERIQUITOS DE HUGO DE CARVALHO RAMOS 620

Vanderlene F.S. Vasconcelos 620
QUESTÕES DE TRADUÇÃO E VERSÃO ENTRE O PAR DE LÍNGUAS ITALIANO-PORTUGUÊS BRASILEIRO E VICE-VERSA: O PASSATO PROSSIMO E O PASSATO REMOTO E O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E COMPOSTO EM CONFRONTO. 640
Alcebíades Areas Martins 640
Edvaldo Sampaio Belizário 640
Maria Aparecida Cardoso Santos 640
A NGB E AS IDEIAS LINGUÍSTICAS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX 664
Deise Luci Pinto 664
#*HASHTAGS*: REFLEXÕES TEXTUAL-DISCURSIVAS 682
Michelle Gomes Alonso Dominguez 682
HISTÓRIA EM CORDEL PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM NAS AULAS DE ENSINO BÁSICO 696
Tânia Regina dos Santos Fernandes 696
PRONOMES E SINTAGMAS NOMINAIS NA AQUISIÇÃO DE RELATIVAS DE OBJETO 723
Thainá Lira 723
Marina Augusto 723
A UTILIZAÇÃO DAS IMAGENS EM NÍVEL DE REFERENCIALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS SÍGNICOS 745
Talison Santos de Melo 745
Claudio Manoel de Carvalho Correia 745
TÍTULO... EITA ESCOLHA DIFÍCIL! 766
Catarina Borges de Oliveira Ribeiro 766
Tania Maria Nunes de Lima Camara 766
OS ELEMENTOS MESSIÂNICOS DO SUPERMAN E A INTERTEXTUALIDADE COM O APOCALIPSE NA GRAPHIC NOVEL REINO DO AMANHÃ: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MULTISSEMIOSES 779

Nataniel dos Santos Gomes.....779
Vanderlis Legramante Barbosa.....779
ESCRITA CRIATIVA E ESCRITA EXPRESSIVA: SUGESTÕES PARA A AULA DE PLE.799
Paolo Torresan.....799
AS HQS NAS PROVAS DO ENEM DE 1998, 2008 E 2018: VINTE ANOS DE ENEM E OS SALTOS A CADA DÉCADA.....818
Eduarda Fernandes da Rosa 818
BIODATAS 839

APRESENTAÇÃO

Trazemos a público um conjunto vasto e profundo de reflexões que têm como eixo condutor a Teoria Semiótica em abordagens que consideram três postulados teóricos principais: de Charles Sanders Peirce; de Darcilia Simões; de Lucia Santaella.

Os textos que compõem esta obra consubstanciam o produto final da reunião científica realizada em outubro de 2019, no Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Essa reunião congregou dois eventos internacionais articulados: o VII Colóquio Internacional de Semiótica (COLSEMI) e o V Congresso Internacional da AILP (Associação Internacional de Linguística do Português), liderados pela Professora Dra. Darcilia Simões e o grupo de pesquisa SELEPROT.

O tema escolhido para este grande evento internacional – Contribuições da Semiótica ao Ensino de Português no Mundo – espelha não só o vulto que as pesquisas sobre temas multimodais vêm ganhando no ambiente do ensino das línguas, mas também a expansão da língua portuguesa pelo mundo. Como se sabe a multimodalidade convida à discussão acerca das múltiplas semioses; por seu turno, o ensino da língua portuguesa pelo mundo estimula a reflexão sobre o português como língua nacional, estrangeira, de herança, adicional. Os capítulos apresentados ilustram, em um franco processo autoral, estes dois propósitos traçados.

Desta forma, os textos que compõem os capítulos desta Obra revelam que os estudos semióticos atravessam os processos de raciocínio e levam cada leitor a desvendar as imagens do verbal e não verbal processadas em nosso cérebro. Quanta riqueza ao alcance do desvendar do mundo!

Mas, para isso, é preciso aprender! É preciso saber! E... Saber uma língua é um dos meios de organizar o raciocínio lógico. Entende-se que aliar os conhecimentos da língua à semiótica é propiciar o desenvolvimento de processos mentais absolutamente necessários para que nós, seres pensantes e sociais, possamos nos inserir no mundo. Por isso, saber ensinar essas pistas no/ do texto pode contribuir para o ensino e a aprendizagem do português nas diferentes salas de aula pelo mundo.

Nesta amplificação de saberes, estiveram representadas no evento as universidades de Turim e de Shangai; Universidade do Chile; Universidade da Beira Interior; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal Fluminense; Universidade Estadual de Goiás; Instituto Federal da Bahia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentre outras universidades. Seus pesquisadores materializam em seus

trabalhos de pesquisa o merecido espaço que a Semiótica vem ocupando no âmbito acadêmico. O resultado é o rico debate do processo de análise de textos verbais e não verbais com a exploração dos domínios da semiótica e de seus postulados, articulado ao esquema de ensino - aprendizagem da língua portuguesa materna e não materna. Além disso, por ser uma ciência multimídia, seu conhecimento e aprofundamento são fundamentais numa era tão cibernética como a que estamos vivendo.

Para deixarmos, de forma bem icônica, registrado o que desejamos para o leitor deste livro, retomamos as palavras de Umberto Eco, Catedrático de Semiótica na Universidade de Bolonha, que, com muita sensibilidade, afirma

> **"**Eu definiria o efeito poético como a capacidade que um texto oferece de continuar a gerar diferentes leituras, sem nunca se consumir de todo.

Desejamos a você, leitor, esse efeito poético. Que os capítulos deste livro gerem a possibilidade de diferentes leituras. Que este livro seja inconsumível, permitindo que as novas leituras ampliem, permanentemente, os processos de ensino e de aprendizagem.

Rio de Janeiro. Novembro de 2020.

Maria Teresa Tedesco e Claudio Correia

ESTÉTICAS FACIAIS NAS SOCIEDADES DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS

Massimo Leone
Universidade de Turim / Universidade de Shanghai

"Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente."
Machado de Assis (1899) *Dom Casmurro*.

Sumário

O artigo estuda o significado do rosto nas culturas visuais contemporâneas. Existem dois focos de pesquisa complementares: práticas difundidas de exibição de rostos em redes sociais como Facebook, Instagram, Snapchat e Tinder; e práticas minoritárias de ocultação, incluindo a máscara no ativismo político contra o poder estabelecido (por exemplo, *Anonymous*) e na provocação artística contra a vigilância automática generalizada (por exemplo, Leonardo Selvaggio). Indiscutivelmente, o significado do rosto humano está mudando atualmente em escala global: através da invenção e difusão de novas tecnologias visuais (por exemplo, fotografia digital, filtros visuais, bem como software para reconhecimento automático de rosto); através da criação e estabelecimento de novos gêneros de representação facial (por exemplo, o *selfie*); e por meio de novas abordagens para a percepção, leitura e memorização de faces (por exemplo, a "rolagem" de faces no Tinder). Cognições, emoções e ações que as pessoas atribuem à interação com o rosto de alguém e de outros poderiam em breve sofrer mudanças dramáticas. No artigo, uma abordagem interdisciplinar, mais focada, combina história visual, semiótica, fenomenologia, antropologia visual, mas também enfrenta estudos de percepção e coleta, análise e contextualização social de big data, para estudar as causas culturais e tecnológicas dessas mudanças e seus efeitos em termos de alterações na autopercepção e na interação comunicativa. Na tensão entre, por um lado, agências políticas e econômicas que pressionam pelo aumento da divulgação, detecção e comercialização do rosto humano (por razões de segurança e controle, para fins comerciais ou burocráticos) e, por outro lado, contra-tendências da ocultação de rostos (escritores e artistas como

Banksy, Ferrante, Sia ou Christopher Sievey / Frank Sidebottom optando por não revelar seus rostos), a sintaxe visual, a semântica e a pragmática do rosto humano estão evoluindo rapidamente. FACETS realiza uma pesquisa inovadora e interdisciplinar sobre esse fenômeno.

Introdução: o rosto na época de sua reprodução digital

Nas redes sociais digitais, os seres humanos são expostos a uma quantidade sem precedentes de imagens de rostos; eles interagem visual e hapticamente com elas de novas maneiras, como "rolando-as" pelas telas de toque digitais; dispositivos e formatos de comunicação em rápida evolução co-determinam essa experiência, por exemplo, através da mobilidade de telefones inteligentes e da arquitetura de plataformas digitais; hoje, a maioria dos seres humanos armazena, carrega e manipula diariamente centenas, senão milhares, de pequenos ícones de rostos. O rosto é, na antropologia humana, uma superfície central para a interação interpessoal, incluindo a de sujeitos observando a imagem refletida de seu rosto. Muitas práticas socioculturais, como consequência, procuram moldar o poder comunicativo da face. O rosto é objeto de inúmeras estratégias de significação, como controlar as expressões faciais, maquilhar, arrumar os pelos faciais, mascarar, velar, perfurar, fazer tatuagens, cirurgia estética, etc. É também objeto de várias estratégias de leitura, como a história de fisionomia atesta. É, finalmente, um objeto central nas culturas visuais humanas; por um lado, algumas delas o representam obsessivamente: Plínio, o Velho, e outras fontes antigas têm a história da pintura iniciada com a representação nostálgica da silhueta de um rosto; por outro lado, culturas visuais alternativas restringem o poder comunicativo da face proibindo sua representação ou ocultando sua aparência. As práticas de exibição e ocultação do rosto na era da comunicação digital não são, portanto, inteiramente novas. Suas características devem ser rastreadas no longo período das culturas visuais. Nenhuma descrição do novo gênero representativo da selfie, por exemplo, pode deixar de compará-la e contrastá-la com práticas anteriores de autorrepresentação, dás máscaras da morte aos autorretratos.

A novidade do que as pessoas fazem com fotos próprias ou de outros na Internet, no entanto, também não deve ser subestimada. Existem três fatores-chave. Primeiro, quantidade: nem mesmo o mais ávido colecionador de arte ou fotografia poderia, no passado, armazenar tantos ícones de rostos quanto o usuário comum das redes sociais hoje em dia; um assinante do Tinder, por exemplo, pode passar dias inteiros folheando as imagens digitais dos rostos de possíveis amantes. Segundo, alteração: o

rosto é colorido, distorcido e transformado; os seres humanos frequentemente atribuem um prazer estético e lúdico à modificação de seu rosto, por exemplo, através de máscaras em carnavais; no entanto, o fato de hoje milhões de adolescentes desfrutarem diariamente da troca de imagens de seus rostos do Snapchat, fortemente transformadas por efeitos visuais extravagantes, merece investigação. Terceiro, difusão: os seres humanos são representados pelos ícones digitais de seus rostos em um número crescente de domínios sociais e comunicativos; além disso, as trocas de ícones digitais estão cada vez mais representando e substituindo a interação cara a cara, também nos domínios da amizade e do amor. Facebook, Instagram, Snapchat, Tinder e outras redes sociais digitais estão criando um "mundo da face" no qual o valor cognitivo, emocional e pragmático da face está mudando.

Do ponto de vista cognitivo, os fatores-chave de quantidade, alteração e difusão provavelmente revolucionarão a interação de identidades e a prática da introspecção; em muitas interações, quase não há tempo para anexar uma personalidade, uma história e uma relação à imagem digital de um rosto: ícones de visuais são acumulados, folheados, incluídos ou excluídos com uma rapidez que, a longo prazo, provavelmente também afetará interações não digitais. Do ponto de vista emocional, a multiplicação global de rostos está provavelmente mudando o mecanismo da empatia: outros seres humanos podem ser cada vez mais vistos como cromos que podem ser facilmente substituídos a qualquer momento; além disso, a empatia com a imagem do rosto do outro se torna talvez mais difícil, já que cada ícone de rosto se afoga em um oceano de imagens com formato semelhante, cada uma evoluindo rapidamente no ciberespaço e fortemente alterada por filtros e efeitos visuais. Dado esse contexto cognitivo e emocional, finalmente, o que as pessoas fazem com os rostos, ou seja, seu valor pragmático, talvez esteja mudando também.

Por um lado, o rosto é tudo: na maioria dos ambientes digitais, é a única coisa na qual os outros prestam atenção. Por outro lado, o rosto não é nada: modificável e descartável à vontade, seu poder de representar a identidade de alguém é fraco. Em uma dialética complexa, as "contraculturas faciais" tomam forma em contraste com os fatores-chave de quantidade, alteração e difusão. Minorias religiosas, políticas e estéticas definem estratégias diferentes de ocultação, de modo a resistir às tendências globais de divulgação, exibição e multiplicação de rostos. Essas estratégias também se conectam com um passado distante: o véu, a máscara e o anonimato são dispositivos de segredo com uma longa história. No entanto, paradoxalmente, essas contra-estratégias também adquirem uma nova dimensão em sua dialética com o "mundo da face digital": usar uma máscara em uma manifestação política, por exemplo, provavelmente deve

seu significado polêmico também em contraste com o armazenamento sistemático de ícones de rostos. arquivos digitais.

Necessidades de investigação

Observando as culturas visuais contemporâneas, é difícil não perceber que o rosto está no centro de grandes mudanças. No entanto, ainda pouco se sabe sobre eles. Compreender como os seres humanos atuais usam imagens de rostos é fundamental: uma vasta gama de fenômenos sociais, econômicos, políticos e estéticos gira hoje em dia em torno da "vida digital do rosto". Estudá-lo, no entanto, é difícil. Ele desafia fronteiras disciplinares comuns, metodologias estabelecidas e até o senso comum. Muitas disciplinas, da psicologia à teoria da arte, da neurofisiologia à etnometodologia, produziram abundante e excelente literatura sobre o rosto. No entanto, é necessário um novo esforço interdisciplinar para entender como o significado da face se transforma no crisol extraordinário da comunicação digital. É preciso desenvolver um estudo abrangente, interdisciplinar e crítico do rosto na comunicação digital atual. É um projeto de pesquisa inovador, que destaca um novo objeto, faz novas perguntas e responde dentro de uma nova estrutura metodológica. Diversas dimensões interconectadas devem ser levadas em consideração simultaneamente: o destaque da face na neurofisiologia da percepção e cognição; o impacto das culturas visuais nesses mecanismos; o papel das artes em destacar o rosto por meio de gêneros específicos de representações, como medalhas, retratos e autorretratos; a evolução desses gêneros através da história da comunicação; a evolução paralela da "leitura facial", da fisionomia antiga até a teoria atual da percepção facial; o divisor de águas da imagem digital para a criação, circulação e uso de ícones de rosto; a estética de novos gêneros e formatos de comunicação facial (*selfies*, efeitos Snapchat , filtros, etc.); a implicação econômica e política do "armazenamento digital de face"; a dialética entre essas tendências e as "contraculturas"; o valor do véu, da máscara e do anonimato no "mundo da face" digital; a mudança de introspecção, empatia e interação nela.

Estado da arte

A atenção acadêmica ao rosto remonta à antiguidade; às origens da fisionomia, no que diz respeito à "leitura da face" (ROLDER, 2000: XX); a Plínio o Velho, e outras fontes antigas relacionadas à "invenção da pintura", no que diz respeito à representação dos rostos (STOICHITA 1997: 18-20). Nos estudos contemporâneos, o rosto é um objeto de investigação para uma infinidade de abordagens, que, no entanto, muitas

vezes deixam de interagir consistentemente para interpretar o novo papel do rosto nas sociedades digitais.

"Percepção facial", "expressão facial" e "reconhecimento facial" agora são campos autônomos em neurofisiologia, psicofisiologia e psicologia cognitiva. Através da combinação de imagens funcionais do cérebro e métodos experimentais, Andrew W. Young e outros estudiosos atuais produziram informações preciosas sobre contribuições multimodais para a interpretação das emoções de outras pessoas (YOUNG, 2016). Parte desta literatura se aplica ao estudo holístico de rostos na comunicação digital. Sutherland, Young e Rhodes (2016), por exemplo, descobriram experimentalmente que a variabilidade intrapessoal para impressões de traços-chave de confiabilidade, dominância e atratividade depende predominantemente da expressão emocional do rosto, mas o ponto de vista da fotografia também afeta impressões e modula os efeitos da expressão. A pesquisa mais completa até o momento sobre a psicologia da percepção da face é Calder *et al*. (2011). Essa abundância de ideias experimentais, no entanto, deve estar entrelaçada com estudos sociais sobre o rosto, com foco na variabilidade cultural na interação facial. Nessa linha, Wilkins (2017) mostra que mesmo a evolução biológica da face está intimamente ligada à do cérebro, e que os processos mentais e sociais ajudaram a moldar a face humana na história recente da espécie humana; portanto, o papel da comunicação na "post-especiação" da face não deve ser subestimado. Sob esse ponto de vista, estudos interdisciplinares sobre a fenomenologia comunicativa da face são particularmente preciosos. Groebner (2015), por exemplo, desenvolve uma investigação transversal sobre o rosto como "máquina de atenção", combinando psicologia cognitiva e história cultural; Guédron (2015) recorre à neurofisiologia, à filosofia do corpo, à antropologia cultural e à história das artes visuais, a fim de apreender a essência do rosto na civilização ocidental.

O tecido das agências socioculturais que modelam decisivamente o significado atual do rosto inclui também representações de rosto nos vários meios de comunicação. Sua influência deve ser colocada no longo período. Facebook, Instagram, Tinder etc. são fenômenos relativamente novos, mas sua "estética do rosto" deve ser lida através de comparação e contraste com formatos e gêneros mais antigos de representações faciais. Gaspari (2016) é uma pesquisa sobre a representação literária do rosto nas literaturas francófona e anglófona desde a época moderna até os dias de hoje. Patrizia Magli, a especialista mais proeminente em "semiótica da face", também se concentra, em um estudo recente (2016), na evolução de retratos literários e autorretratos. A literatura sobre a "pré-história do selfie" é abundante no que diz respeito aos gêneros de retratos e autorretratos. Um dos mais eminentes historiadores da arte contemporânea, Hans Belting, dedicou um

volume à "história do rosto", com muitas informações sobre máscaras e um último capítulo sobre "Cyberfaces: Masken ohne Gesicht" ["*cyberfaces*: máscaras sem rosto"] (BELTING, 2013). Outro autor chave em estudos visuais contemporâneos, Gottfried Boehm, editou uma coleção interdisciplinar exemplar de ensaios sobre o rosto (BOEHM *et al* . 2015); nesta coleção, Boehm 2015 desenvolve uma reflexão sobre a relação entre imagem visual e identidade (que atualiza e prolonga Boehm e Rudolph 1995). Uma pesquisa semiótica abrangente sobre a evolução dos autorretratos está em Calabrese (2006), complementada por Beyaert-Geslin (2018); sobre a semiótica dos "retratos de grupo", Calabrese e Strinati (2003); sobre a morfogênese de retratos, Terrosi (2012); sobre o desenvolvimento da "fotografia de retrato", Kemp e Witzgall (2002); sobre a face da história do cinema, Coates (2012) e Guido (2017).

A linha de pesquisa de estudos sobre o uso de imagens digitais de rosto em redes sociais é relativamente recente; produziu ideias que deveriam ser mais bem integradas em uma antropologia geral da comunicação digital. Dorsh e Ilhan (2016), por exemplo, investigam a tolerância às imagens entre adolescentes usuários do Facebook, achando que, em geral, os retratos são o tipo mais usado e tolerado. Essas e outras indicações semelhantes, no entanto, devem ser refinadas através de uma leitura mais sofisticada da semiótica dos ícones digitais da face, bem como através de sua contextualização sociológica. Outro artigo na mesma linha, Veszelszki e Parapatics (2016), sobre a elaboração online do luto, oferece dados sobre a expressão de empatia no Facebook, mas não se concentra especificamente em materiais visuais. Estudos críticos sobre os mecanismos predeterminantes do Facebook incluem Eisenlauer (2013) (com foco na análise do discurso e na comunicação mediada por computador) e os trabalhos de Geert Lovink (2016, em particular, dedica um capítulo à "cultura da *selfie*"); uma posição menos crítica está em Lambert (2013), segundo o qual o Facebook está intensificando o trabalho social necessário para sustentar e proteger a intimidade interpessoal , contribuindo para um estado de "intimidade intensa", também por meio de grandes coleções de ícones faciais digitais. Uma abordagem metodológica interessante está em Miller (2011), que estuda o Facebook por meio de uma série de narrativas microbiográficas. O *Cultural Analytics Lab* (um laboratório de pesquisa liderado por Lev Manovich) realizou o estudo mais sistemático da iconografia digital da face até o momento. Desde 2008, este laboratório de pesquisa tem usado métodos computacionais e de visualização de dados de modo a analisar um grande número de fotos de Instagram. Manovich e Tifentale (2015) resume os resultados de *Selfiecity.net*, um projeto de pesquisa que estuda 3.200 selfies compartilhadas via Instagram de cinco cidades globais: Bangkok, Berlim,

Moscou, Nova York e São Paulo (com a recente adição de Londres). Outros estudiosos estão investigando o mesmo conjunto de *big data* e sua visualização sob diferentes ângulos; Elizabeth Losh (2015), por exemplo, adota a teoria feminista dos meios de comunicação. A metodologia desta iniciativa de pesquisa é inspiradora: fotos são inicialmente selecionados e filtrados por um primeiro grupo de Amazon MTurks (um mercado Internet *crowdsourcing* permitindo que indivíduos e empresas coordenem o uso da inteligência humana, a fim de realizar tarefas que os computadores estão atualmente incapazes de fazer); depois são marcados por um segundo grupo de Amazon MTurks; em seguida, eles são analisados através de software para análise automática da face com estimativas algorítmicas de olho, nariz, e posições na boca, os graus de diferentes expressões emocionais, etc.; finalmente, eles são estudados manualmente por um ou dois membros do projeto. Até agora, no entanto, as conclusões da investigação nem sempre são surpreendentes: as pessoas tiram menos selfies do que se costuma supor; eles são mais mulheres que homens; eles são bastante jovens; em Bangkok e São Paulo, as selfies "sorriem" mais; as mulheres fazem poses mais extremas; etc. A iniciativa de pesquisa, pelo menos até agora, falhou em colocar sua análise de *big data* em uma estrutura teoricamente espessa da antropologia da face humana. O reflexo da filosofia antropológica, social e política no rosto, de fato, encontra um novo terreno na arena da comunicação facial digital, mas não é novo. A tensão entre, por um lado, a ética universalista da face em Lévinas (1961) e, por outro lado, o apelo ao desmantelamento da face etnocêntrica em Deleuze e Guattari (1980), tem uma importância crucial nas preocupações atuais em relação ao "destino da empatia" nas redes sociais e às várias "contraculturas" da face. Edkins (2015) resume e abre esse debate sob o rótulo de "*face policy*". O volume coletivo Guido et al. (2017) reconsidera esse debate filosófico em uma chave interdisciplinar (ver especialmente ROELENS, 2017).

Lacunas acadêmicas

Uma pesquisa do estado da arte sobre a "estética do rosto" revela várias fontes de informações úteis, mas também inúmeras deficiências. Primeiro: há uma falta de interdisciplinaridade entre as diferentes "disciplinas da face". A diferença entre, por um lado, biologia evolutiva, neurofisiologia, neuropsicologia, estudos de percepção facial e estudos cognitivos e, por outro lado, abordagens históricas, filosóficas e antropológicas, ainda é grande. Alguns estudiosos tentam fazer uma ponte entre eles, mas os resultados são, até o momento, insatisfatórios. Segundo: a diferença entre, por um lado, a visualização e análise semiautomáticas de *big data* e, por outro lado, a hermenêutica específica da iconografia digital

da face também é considerável. As conclusões alcançadas pelo primeiro raramente são surpreendentes, ao passo que as ideias produzidas pelo segundo são frequentemente impressionistas e frequentemente carecem de evidências empíricas adequadas. Terceiro: a pesquisa nesse domínio deixa de considerar que os ícones de rosto continuam a circular abundantemente na iconosfera pública não digital por meio das artes e da mídia tradicionais. A dialética entre iconografia de rosto digital e não digital é geralmente ignorada. Quarto: os estudos sobre a iconografia digital atual do rosto talvez não sejam suficientemente ambiciosos. Eles falham em colocar a análise dos fenômenos atuais, como a difusão de *selfies* no cenário mais amplo e o longo período da antropologia da face.

Conclusão

Precisa-se estudar a estética do rosto nas culturas visuais contemporâneas através de um conjunto de critérios, métodos e estratégias. Quanto aos critérios, é imprescindível adotar uma abordagem interdisciplinar: o significado da face, ou seja, seu valor cognitivo, emocional e pragmático, é determinado pela natureza, mas moldado pela cultura. Informações da biologia evolutiva, neurofisiologia, neuropsicologia, estudos de percepção de face e estudos cognitivos são centrais, mas devem entrar em uma dialética com abordagens históricas, antropológicas, socioculturais e filosóficas. A análise de um conjunto de ícones digitais de rostos sorridentes, por exemplo, deve levar em conta a biologia neurocognitiva do sorriso e suas determinações de acordo com o período histórico, área cultural, ambiente social, gênero, meio, formato e estilo. Somente uma equipe de estudiosos pode desenvolver uma abordagem tão complexa.

No que se refere aos métodos, o desafio consiste em combinar a coleta e o rastreamento de grandes dados com a hermenêutica visual personalizada. Primeiro, amostras selecionadas de dados sobre a iconografia digital atual do rosto devem ser coletadas e filtradas semi-automaticamente usando os trabalhadores de *crowd-sourcing*. Estes conjuntos devem ser então visualizados e analisados por meio de software de inteligência artificial que permitam a análise de conjuntos de dados massivos de grande variedade. Os aglomerados semiautomáticos assim criados da iconografia digital de face são então amostrados e estudados por uma equipe multidisciplinar de estudiosos, envolvendo cientistas, historiadores e antropólogos.

Diferentemente das investigações anteriores, a análise tem de concentrar-se não apenas em características sintáticas, como a inclinação

da cabeça em relação à estrutura, mas também em características semânticas e pragmáticas. Nesse sentido, a pesquisa deve adotar duas estratégias principais. Primeiro: uma abordagem narratológica: cada imagem facial que circula na iconosfera tem que ser considerada como elemento central de uma narrativa visual através da qual são identificadas identidades pessoais e/ou coletivas. A pesquisa tem que identificar a codeterminação de fatores cognitivos e contextuais, concedendo a um ícone facial seu valor narrativo específico. É o caso também das contraculturas faciais, em que a máscara, o véu ou outras estratégias visuais de anonimato e ocultação dão origem, por subtração, a uma "narrativa facial negativa". Segundo, uma abordagem epidemiológica: a análise quantitativa de *big data* e a interpretação qualitativa de "*small data*" levam não apenas a uma representação estática do significado do rosto nas culturas visuais contemporâneas, mas também a uma imagem dinâmica, na qual agrupamentos de tipos de rostos são vistos em sua evolução e interação mútua com eventos históricos e tendências socioculturais. A investigação tem que construir, analisar e comparar dois conjuntos de dados: por um lado, um banco de dados digital selecionado de amostras de representações faciais na arte ocidental e na história visual; por outro lado, um banco de dados selecionado de amostras de fotos de perfis de redes sociais, extraídas de plataformas como Facebook, Instagram e Twitter. Ambas as bases de dados podem ser criadas de forma semiautomática por meio de operadores de *crowdsourcing* e *software* de reconhecimento facial, mas depois te, que ser submetidas a estudos manuais por especialistas visuais de diferentes origens disciplinaria. O estudo visa não apenas entender "a estética do rosto" por meio da análise interdisciplinar, narratológica e epidemiológica desses bancos de dados, mas também criar um arquivo indexado de acesso aberto de representações faciais, que as equipes de acadêmicos subsequentes poderão interrogar de acordo com seus objetivos de pesquisa e desenvolver-se ainda mais dentro da arquitetura de pesquisa estabelecida.

Referências

BELTING, H. **Faces: eine Geschichte des Gesichts**. Munich: C.H. Beck, 2013.

BEYAERT-GESLIN, A. **Sémiotique du portrait : De dibutade au selfie.** Louvain-la-Neuve e Paris: De Boeck Supérieur, 2018

BOEHM, G. e RUDOLPH E. eds. "Individuum: Probleme der individualität". In **Kunst, Philosophie und Wissenschaft**. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.

BOEHM, G. 2015. “Der lebendige Blick: Gesicht – Bildnis – Identität”, 15-32. In Boehm, Gottfried *et al.*, eds. **Gesicht und Identität / Face and Identity**. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2015.

BOEHM, G. *et al.*, eds. **Gesicht und Identität** / *Face and Identity*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2015.

CALABRESE, O. e STRINATI C. **Persone: ritratti di gruppo da Van Dick a De Chirico**. Cinisello Balsamo (Milão): Silvana, 2003.

CALABRESE, O. **Artists' Self-Portraits**, trad. ingl. Marguerite Shore. New York: Abbeville Press Publishers, 2006.

CALDER, A. J. *et al.*, eds. **The Oxford Handbook of Face Perception**. Oxford e New York: Oxford University Press, 2011.

COATES, P. **Screening the Face**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI F. **Mille Plateaux**. Paris: Éditions de Minuit. 1980.

DONDERO, M. G. **“La remédiation d’archives visuelles en vue de nouvelles iconographies : le cas de la ‘Media Visualization’ de Lev Manovich”,** 85-107. In **INTERIN**, 23, 1, Jan/Jun, 2018.

DORSCH, I.; e ILHAN A. “Photo Publication Behavior of Adolescents on Facebook”, 45-71. In KNAUTZ, Kathrin and Katsiaryna S. BARAN, eds. 2016. **Facets of Facebook: Use and Users.** Berlin e Boston: De Gruyter Saur, 2016.

EISENLAUER, V. **A Critical Hypertext Analysis of Social Media***:* The True Colours of Facebook. London e New York: Bloomsbury Academic, 2013.

EDKINS, Jenny. 2015. **Face Politics**. Milton Park, Abingdon, Oxon and New York, NY: Routledge, 2015.

GASPARI, F. , ed. **L’écriture du visage dans les littératures francophones et anglophones** *:* de l’âge classique au XXIe siècle. Paris: L’Harmattan, 2016.

GROEBNER, V. **Ich-Plakate: eine Geschichte des Gesichts als Aufmerksamkeitsmaschine**. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2015.

GUEDRON, M. **Visage(s) : Sens et représentations en Occident**. Paris: Hazan, 2015.

GUIDO, L. , M. H. D. DE LA ROCHERE, B. MAIRE, F. PANESE e N. ROELENS, eds. **Visages. Histoires, représentations, creations**. Lausanne: Éditions BHMS, 2017.

KATSIARYNA S. B. , eds. **Facets of Facebook: Use and Users.** Berlin and Boston: De Gruyter Saur, 2016.

KEMP, C. e S. WITZGALL. **Das zweite Gesicht: Metamorphosen des fotografischen Porträts**. Munich and New York: Prestel, 2002.

KLINKE, H. , ed. **Art Theory as Visual Epistemology**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

------. 2015. **Bilder der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven des digitalen Wandels**. Göttingen: Graphentis Verlag.

LAMBERT, A. **Intimacy and Friendship on Facebook.** Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

LEONE, M. 2016. **"Nature and Culture in Visual Communication: Japanese Variations on Ludus Naturae"**, online. In **Semiotica**; DOI 10.1515/sem-2015-0145.

LEONE, M., H. de RIEDMATTEN, and V. I. STOICHITA, eds. **Il sistema del velo / Système du voile**: Trasparenze e opacità nell'arte moderna e contemporanea / Transparence et opacité dans l'art moderne et contemporain. Rome: Aracne, 2016.

LEONE, M. "Socio-sémiotique des « livres à visages »", online. In LANDOWSKI, Eric, ed. **Sémiotique et engagement, special issue of Nouveaux Actes Sémiotiques** (Journal of the French Association for Semiotic Studies), 120; ISSN 2270-4957. http://epublications.unilim.fr/revues/as/5816, 2017.

LEVINAS, E. **Totalité et infini ; essai sur l'extériorité**. La Haye, M. Nijhoff, 1961.

LOSH, E. 2015. **"Beyond Biometrics: Feminist Media Theory Looks at Selfiecity"**, online. In MANOVICH, Lev et al. **Selfiecity.net**. Online. Available at http://selfiecity.net/, 2015.

LOVINK, G. **Social Media Abyss***:* Critical Internet Cultures and the Force of Negation. Cambridge, UK and Malden, MA: Polity Press, 2016.

MAGLI, P. **Il volto raccontato***:* ritratto e autoritratto in letteratura. Milão: Raffaello Cortina editore, 2016.

MANOVICH, L. and A. TIFENTALE. **"Selfiecity: Exploring Photography and Self-Fashioning in Social Media"**, 109-22. In BERRY, David M. and Michael DIETER, eds. **Postdigital Aesthetics***:* Art, Computation and Design. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015.

MENGONI, A. **Ferite. Il corpo e la carne nell'arte della tarda modernità.** Siena: Protagon, 2012.

MILLER, D. **Tales from Facebook**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2011.

REYES GARCÍA, E. **The Image-Interface**: Graphical Supports for Visual Information. Londres: Wiley-ISTE, 2017.

RIEDMATTEN, H. de. **Narcissus in Troubled Waters***:* Francis Bacon, Bill Viola, Jeff Wall. Roma: L'ERMA di Bretschneider, 2014.

RODLER, L. **Il corpo specchio dell'anima***:* teoria e storia della fisiognomica. Milão: B. Mondadori, 2000.

ROELENS, N. **"La hantise du visage chez Roland Barthes et Gilles Deleuze",** 71-88. In GUIDO, L. ; ROCHERE M. H. D. de la, MAIRE B.; PANESE F.; e ROELENS N. eds. **Visages**. Histoires, représentations, creations. Lausanne: Éditions BHMS, 2017.

STOICHITA, V. **A Short History of the Shadow**. Londres: Reaktion Books, 1997.

SUTHERLAND, C. A. M.; YOUNG, A. W.; e RHODES, G. **"Facial First Impressions from Another Angle: How Social Judgements are Influenced by Changeable and Invariant Facial Properties"**, online. In **British Journal of Psychology**; DOI 10.1111/bjop.12206, 2016.

TALLEY, H. L. **Saving Face***:* Disfigurement and the Politics of Appearance. New York: New York University Press, 2014.

TERROSI, R. **Filosofia e antropologia del ritratto***:* ritratto, identità, individuazione. Milan: Mimesis, 2012.

VESZELSZKI, Á. And PARAPATICS, A.. **"From Cooperation to Compassion: Death and Bereavement on Social Networking Websites",** 172-209. In KNAUTZ, Kathrin and

WILKINS, A. S. **Making Faces***:* the Evolutionary Origins of the Human Face. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2017.

YOUNG, A. W. **Facial Expression Recognition***:* The Selected Works of Andy Young. London and New York: Routledge, 2016.

DE LA SEMIOSIS EN ACTO O EL SENTIDO EN ACCIÓN[1]

Héctor Ponce de la Fuente
Universidad de Chile / Facultad de Artes

El teatro, así como el arte, en general, tiene una condición de crecimiento conceptual que puede ser explicada desde la perspectiva semiótica de Charles S. Peirce (1839-1914). Con crecimiento me refiero a esa condición de realización permanente, de presencia en estado de acontecimiento continuo que, en palabras del propio Peirce, se explica en términos de "una representación mediadora que represente al relato como una representación del mismo correlato que esta misma representación mediadora representa". (*OFR*, 1:47) Este juego de reduplicación especular puede ser explicado desde ciertas prácticas artísticas, particularmente en aquellas donde el problema de la representación pasaba a ser el motivo central de la propuesta del artista. El Barroco ilustra de manera cabal esta problemática: cuando Velásquez pinta *Las meninas* tiene presente al menos tres concepciones: la de la pintura (el artefacto, el oficio mismo de pintar, la tecnología y el uso de los materiales), la del objeto representado (aquello que se hace presente a la vista, el ambiente o entorno de palacio), y, finalmente, la escena de pensamiento asociada al problema radical de lo que, en palabras de Foucault (2003), define un cambio de episteme. Como se infiere de su aguda lectura, la pintura representa la acción de pintar el fin de la era de

[1] Este artículo es una versión ampliada de la ponencia que presenté en el VII COLSEMI, realizado en el Instituto de Letras de la Universidad del Estado del Río de Janeiro, en octubre de 2019. Gracias a la invitación de la Dra. Darcilia Simões, organizadora del congreso, pude discutir estas ideas con algunos colegas brasileños. El resultado de esta versión del escrito intenta complementar el marco de explicación de la tesis implícita en las siguientes páginas: la semiótica, y en particular la semiótica de Peirce es una teoría de la representación que da cuenta de la acción de los signos.

la semejanza, de modo que actúa como "representación mediadora" de una fisura en la tradición realista, de un quiebre epistémico y también de una primera gran crisis de la representación[2] con que el Barroco inaugura la modernidad. Así como el pintor está dentro de la tela –"el sujeto y el objeto, el espectador y el modelo cambian su papel hasta el infinito" (p. 14)-, la representación se refleja en sí misma como espectáculo. El fin de la era de la semejanza se traduce en el término de la correspondencia entre las palabras y las cosas, es decir entre los signos, el lenguaje y su acción de designar la realidad.



Las meninas o *La familia de Felipe IV*,
Diego de Velázquez (1656)

Como intentaremos ver a continuación, la condición representativa del arte no es condición particular ni mucho menos privativa. Las cosas

[2] Esta crisis de la representación es entendida, desde Foucault (2003), como el rompimiento del antiguo trato entre las semejanzas y los signos, dando pie a una clave desde ahora recurrente en el arte moderno: las obras, sean literarias, teatrales o pictóricas se repliegan sobre sí mismas, dando lugar a la autorreflexividad como condición de entrada para señalar un nuevo estatuto del autor y de sus obras. No solo Cervantes, en su Quijote, sino también nuestra Juana Inés de la Cruz, hace de su teatro un juego especular donde se desestabilizan las identidades, haciendo emerger la diferencia como estrategia de pensamiento respecto del objeto "obra" y su devenir en tanto artificio y espacio de representación

materiales, los objetos, y desde luego las ideas, las concepciones de esos objetos, suponen la condición de representaciones que, como ya hemos observado en Peirce, permiten un crecimiento progresivo de los interpretantes. Aclaro, de entrada, que la noción de objeto en Peirce no es equivalente a la idea de objeto físico, como decía Joseph Ransdell, agudo lector de los *Collected Papers*. Los objetos como las sillas, las nubes o los electrones, son objetos en tanto materialidades o realidades físicas; los objetos para la semiótica de Peirce son objetos inmediatos y dinámicos, pero que pueden perfectamente tener un carácter ficticio. El objeto del signo

Hamlet es ficticio (no físico), pero eso no quiere decir que sea menos real (el mismo caso ocurre con el Ulises o con cualquier otro referente literario). Un objeto es, en la *semiosis*, el correlato de segundidad; esto es, su manifestación diádica o de relación. Cuando algo se representa en alguien entonces aquello que existía como cualidad (como mera sensación o sentimiento) es relacionado con algo: como vincular el *ser no o no ser* de Hamlet con la duda, indecisión o incapacidad de acción; o bien la locura con la idea de la representación, del actuar la locura para llevar a cabo su plan de venganza. Una frase de Ransdell puede servir de explicación muy accesible para entender esta categoría: un objeto no es un tipo especial de cosa que se puede contrastar conceptualmente con un posible no-objeto, es simplemente aquello de lo que un signo o representación trata[3]. Y ya que estamos en Hamlet, por el momento,

[3] Joseph Ransdell observa que es muy difícil hacer plenamente inteligibles las categorías del modelo triádico de Peirce (Representamen, Objeto, Interpretante) en base a la sostenida reformulación que el propio autor hiciera de tales etiquetas. Existen varias formas de describir la misma cosa vista desde distintos ángulos o para distintos propósitos, al punto que "estas formulaciones de la teorización sofisticada de Peirce no son la forma apropiada de llegar a un entendimiento de esta relación (signo, objeto, interpretante), pues ellas son inteligibles sólo si uno ya está bien compenetrado con la forma de comprensión de Peirce. Estas definiciones cuyo significado puede parecer

digamos que de acuerdo con la definición que Ransdell tiene respecto de la noción de objeto, el objeto inmediato sería todo lo que nos hace hablar de Hamlet (asumiendo, desde luego, que todos podemos hablar de Hamlet en tanto arquetipo de la literatura universal); es el objeto visto desde el interior del signo (un solo aspecto del signo). El objeto dinámico, por su parte, correspondería a la asociación en un continuo de aspectos o propiedades. Por lo tanto, en la medida que hacemos crecer la relación entre el signo Hamlet y su objeto, asimilamos o aprehendemos más características sobre su identidad[4].



Fuente, Marcel Duchamp (1917)

La historia del arte atribuye un lugar significativo a Marcel Duchamp

bastante obvio superficialmente pueden tanto ofrecer una ilusión de comprensión como la realidad". (Ransdell, 1993, p. 2)

[4] Sin embargo, la generación de interpretantes sobre Hamlet, y, antes que todo, su mero reconocimiento como personaje dramático, exige reparar en un aspecto del que la sociología de la cultura se ha hecho cargo en innumerables ocasiones. Pierre Bourdieu (2003) señala que, de acuerdo con la observación científica, las necesidades culturales son producto de la educación (el nivel de instrucción de las personas), pero en segundo lugar al origen social. De modo que "a la jerarquía socialmente reconocida de las artes y al interior de cada una de ellas, de los géneros, de las escuelas o de las épocas, corresponde la jerarquía social de los consumidores, lo que predispone a los gustos a funcionar como marcadores privilegiados de la "clase". (p. 230)

porque sus trabajos inauguran, al decir de historiadores y críticos de arte, un cambio radical en la idea del arte, así como en la concepción de obra que los artistas -y por extensión los especialistas en arte- tendrían a partir de la exhibición de su archiconocido urinario. El ejercicio de Duchamp es eminentemente semiótico: las cosas –las cosas comunes, como aquellas que son vendidas en las fontanerías- pueden modificar su estatuto de cosas con valor funcional y derivar en objetos de arte. No solo la pérdida de utilidad hace que las cosas ganen en *semioticidad* (así como también en *esteticidad*, para los estetas y teóricos del arte[5]). Pero ese es al menos el comienzo. Porque luego hay que tener presente, entre otras cosas, el factor de reconocimiento: no todas las personas aceptan, de buenas a primeras, que un simple urinario sea una obra de arte. Aquí se abren muchas interrogantes que de seguro no resolveremos en estas páginas, pero bien vale señalarlas para consignar la relevancia del problema. Así como para Gombrich no existe el ojo inocente, para Bourdieu, desde la sociología de la cultura, el arte tiene una génesis social definida en buena parte por el patrimonio cognitivo del receptor (el capital cultural, que definitivamente se revela como marcador de clase). La historia del arte, por otro lado, nunca termina de acreditar el carácter de obra de arte de objetos que para esa disciplina son simplemente piezas arqueológicas, artesanías desprovistas de una función estética. Este último problema, siendo en su base una cuestión

[5] Cabe señalar, al respecto, lo señalado por la Escuela de Praga, y particularmente por su figura más reconocida, Jan Mukarovsky (2011), para quien la función estética ocupa un lugar relevante en la vida social: "La función estética abarca un campo de acción mucho más amplio que el propio arte. Cualquier objeto o cualquier suceso (ya sea un proceso natural o una actividad humana) pueden llegar a ser portadores de la función estética (…) No hay límites fijos entre la esfera estética y la extraestética; no existen objetos o sucesos que en virtud de su esencia o de su configuración sean portadores de la función estética independientemente de la época, del lugar y del sujeto que valora, ni otros que, asimismo en virtud de su configuración específica, estén forzosamente excluidos de su alcance". (p. 6)

de naturaleza epistemológica, se resuelve desde un punto de vista semiótico si desplazamos los márgenes de la noción de estética. En la concepción de Peirce, lo estético es del orden de las cualidades: parto de una cualidad (una cualidad de sentimiento, del sentir, antes que de la percepción, la voluntad y el pensamiento), para entrar en una relación de presencia: lo que se siente es más bien una presencia, "un aroma, digamos un olor a rosas".



One and Three Chairs, Joseph Kosuth
(1965)

Joseph Kosuth, probablemente la figura más reconocible a la hora de hablar de arte conceptual sostiene que "al artista, como analista, no le preocupan directamente las propiedades físicas de las cosas. Le preocupan solamente (1) la manera en que el arte es capaz de un crecimiento conceptual y (2) cómo sus proposiciones son capaces de seguir lógicamente ese crecimiento". (2018: 41) Así, para el autor de "Una y tres sillas", lo que confiere una apariencia poco convincente al arte del pasado es el "aire de generalidad" con el que se asocia a un objeto específico: "Ese objeto es una cosa precisa, real. Allí está. frente a nosotros. Lo que *significa*, más allá de su genérico carácter físico, es

cuestión aparte: un asunto relacionado con el lenguaje". (*Ibid*.: 27) Si la explicación de Kosuth trasciende a los márgenes del denominado giro lingüístico, la semiótica del tipo peirceana asumiría su idea desde la categoría de interpretante. La escena conceptualista en el arte – con toda seguridad, más allá de las artes visuales- puede ser analizada como un verdadero programa semiótico. Y lo es en términos de una distinción que exige explicar el fondo de la problemática representacional, porque en la medida que el arte conceptual declara su interés en el "crecimiento conceptual", da a entender el valor prioritario que tendría, para sus oficiantes, una suerte de diferimiento o dilación de los significados conducentes al sentido que esas obras postulan.

Por lo mismo es relevante precisar, y siguiendo siempre la lectura de Ransdell, que Peirce considera al interpretante como un efecto del signo como tal y, por lo tanto, como dependiente del signo más que de un acto de interpretación del signo. Esto es, signos o representaciones, no importa de qué tipo, no son considerados por Peirce como entidades pasivas o inertes de las cuales "leemos" o "proyectamos" significados: la interpretación de un signo por una persona, por ejemplo, es principalmente una experiencia de los significados (interpretantes) producidos por el signo mismo. De hecho, el término "semiosis" se refiere principalmente a esto: a la acción de un signo como tal cuando genera un interpretante de sí mismo, como un signo de un objeto en particular. Huelga añadir, al respecto, la demarcación sugerida por Umberto Eco -tanto en *Lector in fabula* como en *Los límites de la interpretación*- a propósito de la existencia de tres estados de la interpretación (o lectura): por una parte, está el sentido que el signo obra literaria tiene, separado de la intención de su autor, y, por otra, el sentido o generación de interpretantes en la mente de un determinado lector. Si

el interpretante es asumido como el efecto de un signo, entonces las eventuales lecturas de un intérprete debiesen, necesariamente, corresponder a las actualizaciones que de acuerdo con su campo de experiencia ese hipotético lector debe hacer[6]. En palabras de Ransdell:

> Uno tiende a leer la palabra "interpretante" como apenas una forma idiosincrásica de escribir la palabra "interpretación", presumiblemente indicativa de un sentido técnico especial de esta última palabra. En verdad, aunque las palabras interpretante e interpretación coinciden en el uso que les da Peirce únicamente en el caso especial en que "interpretación" es comprendida como refiriéndose al contenido objetivo del acto o práctica interpretativa, en lugar del acto de interpretación en sí; como, por ejemplo, cuando decimos que estamos de acuerdo con la interpretación de cierta obra, otros referimos a algo como siendo una interpretación estándar. (Un acto de interpretación puede ser el contenido objetivo de otro acto similar, y sin embargo puede ser un interpretante propiamente dicho). (1993, p. 14)

[6] Respecto de los tres tipos de intenciones, Eco (2000) sostiene: "La oposición entre el enfoque *generativo* (que prevé las reglas de producción de un objeto textual analizable independientemente de los efectos que provoca) y el enfoque *interpretativo* (cf. Violi 1982) no es homogénea con respecto a otro tipo de oposición que circula en el ámbito de los estudios hermenéuticos, y que, de hecho, se articula como una tricotomía entre interpretación como búsqueda de la *intentio auctoris*, interpretación como búsqueda de la *intentio operis* e interpretación como imposición de la *intentio lectoris*". (p. 29)



Dragón, Guillermo Calderón (2019)

Dragón es la última obra del dramaturgo chileno Guillermo Calderón. Su teatro es considerado dentro de las prácticas artísticas más relevantes del último tiempo, al punto que muchas de sus obras han sido montadas en distintos escenarios, ya sea en Latinoamérica como en Europa. La obra en cuestión plantea el problema de la mala conciencia, es decir de la ideología. Un colectivo de artistas emergentes, pero ya validados por el circuito del arte establecido, se reúne en una típica fuente de soda para encauzar lo que debiese ser una acción de arte políticamente correcta. La escena está rodeada de una serie de giros que evidencian la urgencia de hacer arte político –arte con un contenido político y capaz de movilizar, políticamente, a sus audiencias-, aspecto que aparece subrayado de manera un tanto extrema, rozando, aparentemente, la literalidad. Pero ocurre que sin ir directamente en busca de un sentido literal, la obra de Calderón instala una cualidad (un aspecto, una propiedad), que nos reenvía a un *choque de real* de manera precipitada: la acción de arte acontece en el entorno de la Plaza de la Dignidad (antes Plaza Italia), curiosamente en sincronía con los acontecimientos que dieron vida al estallido social. Dicho en los términos semióticos que he venido anunciando, el mensaje que subyace a la dramaturgia, sumado al no

menos incisivo de la puesta en escena, no hace otra cosa que relevar una serie de interpretantes dinámicos: el teatro que presume de un carácter político es político no solo por tratar temas de interés público, sino por abrir, casi subrepticiamente, una pregunta sobre la necesidad de llevar estos temas a una superficie de interpelación (de contestación), es decir, de resistencia[7] a la interpretación en términos de clausura. Así las cosas, la interpretación de la obra hace evidente que los interpretantes generados a partir de sus distintas funciones a público no necesariamente deberían corresponder al sentido que su primer autor, el dramaturgo Guillermo Calderón, y los actores que formaron su elenco, quisieron o tuvieron en mente antes de entrar en acción.

Recordemos que para Peirce la *semiosis* trata de la producción de interpretantes que a su vez se convierten en signos capaces, ellos mismos, de generar nuevos interpretantes: "Un Signo es cualquier cosa que está relacionada con una Segunda cosa, su Objeto, con respecto a una cualidad, de tal manera que pone una Tercera cosa, su Interpretante, en relación con el mismo Objeto, y eso de tal manera que pone una Cuarta en relación con ese objeto en la misma forma, *ad infinitum*". (*CP*, 2: 92) De tal modo que si atendemos a la idea de Kosuth, el arte es la idea o concepto que 'representa' la intención del artista, siendo su valor algo que está fuera del objeto mismo -"una caja, dentro de un contexto artístico, da una impresión diferente de la que produce una caja fuera de tal contexto". (p. 27) Como bien dice Arthur Danto (1999), usando uno

[7]ity. It follows that an effort is not a feeling nor anything priman or protoidal. There are feeling connected with it: they are the sum of consciousness during the effort. But it is conceivable that a man should have it in his power directly to summon up all those feelings, or any feelings. He could not, in any world, be endowed with the power of summoning up an effort to which there did not happen to be a resistance already exist". (*CP* 1.320)

de sus ejemplos favoritos, “no hay nada que marque una diferencia visible entre la *Brillo Box* de Andy Warhol y las cajas de Brillo en los

Not Andy Warhol (Brillo Box), Andy Warhol
(1962)

supermercados”. (p. 35) El arte de los sesenta demostró que difícilmente



podía (y puede, aún hoy) existir una manera especial de mirar las obras de arte en oposición a lo que para el mismo Danto constituían “meras cosas reales”. Los objetos ‘producen’ arte en la medida que generan *interpretantes* en una mente determinada; y como dichos interpretantes son lecturas o traducciones que un intérprete histórico o situado realiza, esa generación de interpretantes modifica el sentido – los marcos representacionales - que definen culturalmente aquello que llamamos arte.

El libro de Danto que estoy señalando puede servir de ejemplo para explicar otro aspecto central de la discusión contemporánea sobre el estatuto del arte. En 1997 se publica *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Una década antes, en 1984, para ser más precisos, es editado “El fin del arte” en *The Death of Art*, una

compilación a cargo de Berel Lang. Casi en el mismo momento aparece un libro del historiador del arte Hans Belting, *The End of the History of Art* (1983), que adelanta en términos más o menos similares la tesis de Danto. La pintura, aunque no exclusivamente pero sí de manera más enfática, evidenciaba todos los signos de un agotamiento interno. Ese agotamiento equivalía a un límite más allá del cual no era posible avanzar.

Si dicho agotamiento supone una muerte o el fin de la era del arte, como muchos posmodernos pensaron, es materia de discusión más allá de la misma explicación del mismo autor: "Mi opinión no era que no debía haber más arte (lo que realmente implica la palabra "muerte"), sino que cualquier arte que surgiera debería crearse sin el beneficio de fortalecer ningún tipo de narrativa en la que pudiera ser considerado como su etapa siguiente". (1999: 27) Pero sin duda este diagnóstico crítico sobre el arte sirve de base para pensar que el mismo pensamiento –el pensamiento sobre el arte, en este caso- hace crecer los signos que aventuran un juicio respecto de un determinado estado del arte contemporáneo.

El denominado arte de apropiación, que comenzó a convertirse en práctica desde los años sesenta, puede representar, bajo la lógica del modelo teórico de Peirce, un excelente ejemplo que nos permite explicar la idea del sentido en acción. Como sabemos, a partir de la relación con un objeto, todo signo genera un interpretante que pasa a constituir un nuevo signo del objeto. Mike Bidlo reproduce las mismas cajas de Andy Warhol, así como también 'copia' una reconocida pintura de Picasso. El hecho mismo de reproducir algo ya hecho –y no sólo conferirle un valor estético a una cosa con existencia y función previa, como es el caso de los *ready-made* de Duchamp- valida la idea de arte que Kosuth, como buen conceptualista, eleva a categoría de premisa: "la obra de arte es una

suerte de proposición presentada en el contexto del arte como un comentario sobre el arte". (p. 39) Si la obra es, en la perspectiva conceptualista, un desarrollo sobre algo anterior (algo ya existente), entonces la obra existe en tanto interpretante, es decir, otro signo para el signo inicial.



Not Warhol (Sixteen Silver Marilyns), Mike Bidlo (1963)

El arte y sus objetos, el clásico ensayo de Richard Wollheim, postula una hipótesis de entrada: "las obras de arte son objetos físicos". Luego, con la revisión y ampliación del libro en 1980 (la edición original es de 1968), en "Una nota sobre la hipótesis del objeto físico", señala: "la alternativa más verosímil a la hipótesis del objeto físico, aunque no la única, es postular, para cada obra de arte de la que se trate, un objeto adicional u "objeto estético", con el cual se identifica entonces la obra". (p. 209) Queda claro que entre una y otra definición la hipótesis crece o se desarrolla, al punto que Wollheim, accediendo al natural y hasta necesario ejercicio de dar respuesta a sus propias interrogantes, adhiere al principio semiótico de lo que puede ser (la posibilidad), en relación con el hecho (lo que es), y lo que sería.

Sin ir más lejos este es el mecanismo propio del pensamiento. Una idea, para la filosofía, así como un signo para la semiótica, representa tan solo el impulso inicial para dar crecimiento a las operaciones de sentido. Siguiendo con la idea anterior, el objeto estético es un interpretante, para alguien, respecto de algo que la cultura a dado en denominar arte. Y si hoy es posible que cualquier cosa pueda ser arte es precisamente porque las condiciones de interpretación así lo han dispuesto. Así como un signo, en la perspectiva de Peirce, es siempre el signo *de algo*, el objeto estético es, también, algo creado a partir de la representación mediadora de un intérprete (es decir, a la generación de un interpretante). Muchos recordarán la frase inicial de la *Historia del arte* de E. Gombricht (2011): "No existe, realmente, el arte. Tan sólo hay artistas". Esa frase da a entender que aquello que hemos denominado históricamente como arte, no es otra cosa que la interpretación de una actividad cuyo resultado material permite su validación conceptual. Si el arte vivió, durante mucho tiempo, de la copia o reduplicación de la realidad, para luego representarse a sí mismo en la modernidad, desde los conceptualistas de los sesenta sólo existe como idea. La desmaterialización del objeto artístico en una idea, proposición o hecho de lenguaje evidencia el crecimiento de la interpretación de una actividad: "la obra de arte es una suerte de proposición presentada en el contexto del arte como un comentario sobre el arte". (KOSUTH, 2018: 39)

Tal como sostiene Giorgio Agamben (2017) en uno de sus últimos libros, la relación con la obra de arte se ha convertido en un problema en la medida que atendemos a los sentidos, al significado de las palabras: "el sintagma obra de arte hoy es opaco, si no inteligible (…) su oscuridad no tiene que ver tan sólo con el término *arte*, que dos siglos de reflexión

estética nos han acostumbrado a considerar problemático, sino también y principalmente con el término, en apariencia más simple, de "obra". (p. 11) Una *semiosis* en acto o un sentido en acción como el que estamos proponiendo puede dar cuenta de las variaciones históricas sobre un objeto determinado (en este caso, el arte). Me refiero con objeto – vuelvo a insistir - a la noción de Peirce; es decir que un objeto entendido como aquello de lo que habla o trata un determinado signo, media para alguien en la medida que la generación de un sentido –un interpretante- permite actualizar una representación respecto de algo. Esa idea debería, en mi opinión, estar respaldada en un aserto de A. Schopenhauer (2010): todo objeto, cualquiera sea su origen, está ya condicionado en cuanto objeto por el sujeto y es esencialmente su representación.



Muerte en Venecia, Luchino Visconti (1971)

Podemos aventurar algunas conclusiones a partir de dos ejemplos en apariencia distintos. Hace un par de semanas, en la reunión de los lunes de nuestro Núcleo de Investigación, uno de los integrantes (Jaime Cordero) hizo una presentación acotada sobre *Muerte en Venecia*, de Luchino Visconti, seguida de una lectura que instaló la discusión sobre la idea de belleza. La invitación de Jaime venía precedida de una indicación muy directa que el grupo aceptó como condición de entrada

al problema: debíamos hablar de la categoría de *pathos*. Recuerdo que la discusión partió por una revisión colectica respecto del significado y el sentido del *pathos* en atención a la diversidad de formaciones disciplinares de los miembros del grupo. En la medida que cada uno de nosotros acercaba su lectura, comenzaban a crecer los signos sobre esta historia de pasión homoerótica entre un compositor alemán y un angelical efebo. Como las cosas no simplemente *son*, sino que incontestablemente son siempre *algo*, la progresión sucesiva de representaciones de la pasión -y de la belleza, y del fracaso y decadencia del héroe de la historia- fue avanzando desde el concepto más mediato (la cualidad) al más inmediato (la representación). No agotábamos, ni remotamente, las posibilidades interpretativas, y como el proceso de generación de interpretantes es potencialmente infinito, pero pragmática y lógicamente limitado, decidimos cerrar la sesión con algunas conclusiones provisorias que, desde un punto de vista semiótico, asumiré como el lugar de lo que está por venir en el crecimiento de los signos. (Hoy en día, de hecho, y habida cuenta de la situación de riesgo inminente en la que el mundo se encuentra, la película de Visconti –como inicialmente la novela de Thomas Mann que le sirve de base- vuelve a ganar fuerza como interpretante emocional de la peste. El poderoso avance del Covid-19 ha dado pie a innumerables teorías, algunas de ellas bastante previsibles, pero también otras que logran dar luz respecto de la condición humana en relación al control biológico sobre los cuerpos. Se ha activado, como por ejemplo a partir de una carta publicada por Paul Preciado, el sentido de una precariedad de la que hablaban, en el siglo pasado, Michel Foucault y Judith Butler[8]).

[8] Paul Preciado, una de las voces fundamentales del pensamiento *queer*, escribe una carta de amor en plena pandemia. La carta, reproducida en *Página 12* el 3 de abril, señala en su entrada: "Caí enfermo en París el miércoles 11 de marzo, antes de que el gobierno francés decretara el confinamiento de la población, y cuando salí de mi cama, el 19 de



Depredador, Shane Black (2018)

El segundo ejemplo es muy conocido: se trata de *Depredador 4*. El último viajero de rostro insoportable sigue un plan más o menos parecido al de su precuela, aunque esta vez agrega un detalle que, cuando vi la película en 2018, logré observar como algo muy provocador. Ocurre que, en una de las escenas de enfrentamiento con un grupo de militares, *Depredador* deshecha la maravillosa posibilidad de matar soldados norteamericanos porque esta vez, según declaración *ex profeso*, ya no tiene interés en los humanos. El objetivo ahora es atrapar a un segundo depredador, notablemente más pequeño y débil que él, y regresar con este a su hábitat natural. Si ustedes revisan atentamente la escena de la que les hablo, sufrirán, con toda seguridad, la misma decepción que sintió esa patrulla militar. ¿A qué viene *Depredador* esta vez? ¿Cuál es

marzo, algo más de una semana después, el mundo había cambiado. Cuando entré en la cama el mundo era próximo, colectivo, pegajoso y sucio. Cuando salí se había convertido en lejano, individual, seco e higiénico". Preciado habla en este texto de la potencia de los afectos en un contexto de rudo confinamiento social, aduciendo haber sentido la evidencia de un mundo en el que "todo quedaría fijado en la forma inesperada que ahora habían tomado las cosas. A partir de ahora, tendríamos acceso a las formas más excesivas de consumo digital que pudiéramos imaginar, pero nuestros cuerpos, nuestros organismos físicos, estarían privados de todo contacto y de toda vitalidad".

su objetivo? La repuesta que puedo avanzar como hipótesis y cierre de esta presentación es que *Depredador* ha leído antes que nosotros la inutilidad del exterminio humano porque ha sido capaz de destrabar el viejo dilema de lo Mismo y de lo Otro. Probablemente entendió, como buen lector del futuro, del *Would be* del que hablaba Peirce, que el problema no estaba en este planeta ni en su defectuosa representación homínida, sino más bien en la capacidad de producir interpretantes para resolver –contradicción mediante- de manera mucho más humana que nosotros, el problema con lo desconocido. *Depredador* entendió que el conocimiento, antes que ontológico o epistemológico, es eminentemente estético y ético porque la captación de lo sensible (el f*eeling* del que habla Peirce) es el inicio de aquello que finalmente damos en llamar representación.

Referencias

AGANBEN, Giorgio (2019) **Creación y anarquía**. La obra en la época de la religión capitalista. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

BOURDIEU, Pierre (2003) **Creencia artística y bienes simbólicos**. Córdoba, Aurelia Rivera. Danto, Arthur (1999) **Después del fin del arte**. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, Michel (2003) **Las palabras y las cosas**. Una arqueología de las ciencias humanas. Trad. de Elsa C. Frost. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

GOMBRICH, Ernst (2011) **La historia del arte**. Trad. de Rafael Santos Torroella. Londres / Nueva York. Phaidon.

KOSUTH, Joseph (2018) **Escritos (1966-2016).** Santiago de Chile, Metales Pesados.

MUKAROVSKY, Jan (1972) “El arte como hecho semiológico”, trad. de Nelson Osorio. **Revista Latinoamericana de Teoría y Crítica**. Año I. Nº 1, 21-26 p.

_____. (2011) **Función, norma y valor estético como hechos sociales**. Trad. de Jarmila Jandová. Buenos Aires, El cuenco de plata.

PEIRCE, Charles S. (1931-1958) **The Collected Papers of Charles S. Peirce**. V. I-VI Charles Hartshorne, Paul Weiss (eds.). Cambridge, Mass., Harvard University Press.

------. (2012) **Obra filosófica reunida (1867-1893) / Charles Sanders Peirce**; ed. de Nathan Houser, Cristian Kloesel. Trad. de Darin McNabb. México, FCE.

PONCE DE LA FUENTE, Héctor (2014) “Sobre el sentido de *representamen*-representación en Charles S. Peirce. Una lectura de La Gaviota de Chéjov”. **Apuntes de Teatro** nº 139 (2014): 42-53.

_____. (2018) **El sentido en acción**. Escritos de semiótica, teatro y visualidad. Santiago de Chile, Jinete Azul.

RANSDELL, Joseph (1993) **The Meaning of Things**. Manuscrito inédito.

SCHOPENHAUER, Arthur (2010) **El mundo como voluntad y representación**. Trad. de Roberto Aramayo. Madrid, Alianza Editorial.

WOLLHEIM, Richard (2019) **El arte y sus objetos**. Madrid, Antonio Machado Libros.

VARIAÇÃO E MUDANÇA NEOLÓGICA

Armando Nzinga
Universidade de Évora
Paulo Osório
Universidade da Beira Interior

Breve fundamentação teórica

Assumindo-se o caráter pluricêntrico da língua portuguesa (Silva, 2014), o presente estudo aborda a questão da neologia, nomeadamente no que respeita a contextos de variação e mudança, no âmbito do Português de Angola (doravante, PA), tomando-se, fundamentalmente, como referenciais teóricos, no que à variação neológica diz respeito, Alves (2004), Cabré (2006), Chicuna (2014), Nzinga (2019) e Oliveira e Isquerdo (2001). Quanto aos enquadramentos geo e sociolinguísticos do PA, assumiremos os conceitos já explanados em António e Osório (2018), Cassange (2016), Ferreira e Osório (2018) e Gaspar, Osório e Pereira (2012). Sendo as línguas fruto de um percurso histórico, o português tem visto, ao longo da sua trajetória, a criação de novas palavras, o desuso de algumas e a redefinição semântica de outras. São, portanto, processos inerentes ao devir histórico inerente às línguas naturais. Oliveira e Isquerdo (2001), a propósito, afirmam que os estudos diacrónicos agregam unidades léxicas neológicas que proporcionam o desenvolvimento do léxico das línguas, tendo esses fenómenos motivações diversas que vão desde questões históricas a enquadramentos geográficos, socioculturais, entre outros. Na verdade, os fenómenos resultantes dos processos neológicos, que consistem na renovação e na criação de novas palavras, encontram-se em permanente transformação, sofrendo influências linguísticas resultantes do contacto com outras línguas. Tal aspeto, desenha-se com maior acuidade no caso do PA devido, em grande parte, ao contacto do português com as línguas autóctones (cf. António e Osório (2018) e Ferreira e Osório (2018)), ocorrendo, ainda, o fenómeno da "reciprocidade linguística",

como nos dá conta Cassange (2016). Foi, por tal motivo, que escolhemos o PA como escopo deste estudo que, aliás, Bechara (2006), ao referir-se à questão da criação de novas palavras, avança que as realidades vividas pelos falantes da sociedade angolana proporcionam uma determinada criatividade na formação de novos termos, opinião corroborada por Alves (2010), colocando a tónica na importância do caráter social como um dos pontos motivadores do processo neológico.

Alves (2004) explicita que o processo de recuperação de termos que já pertenciam ao passado da língua (vulgo arcaísmos) podem ter um efeito estilístico quando surgem para recuperar a virtualidade de um termo antigo, dando origem, posteriormente, a um neologismo. É ilucidativa, pois, a explicação do conceito de forma neológica avançada pela autora:

> Uma nova forma, uma nova acepção atribuída a uma unidade lexical ou um estrangeirismo recebido de uma outra língua. O neologismo, fortemente vinculado ao carácter social da linguagem, é sempre resultante de um facto social, que em um determinado momento da história da sociedade, determina a criação de uma nova unidade lexical. Alves (2006: 132)

Na verdade, no PA, dada a sua história linguística, observam-se inúmeras inovações lexicais, em função das novas tendências históricas, sociais, culturais, políticas e económicas nos diferentes setores da vida quotidiana. A neologia no PA tem vindo a ganhar importância, em virtude da necessidade de criação de novos termos relativos a novas coisas, a novos acontecimentos, fazendo-se sentir esta situação, com maior intensidade, nos últimos anos.

Metodologia

A partir de uma metodologia analítica e descritiva, baseada na análise dos elementos que caracterizam os neologismos, constituímos um *corpus*, para

o qual selecionámos 168 edições dos quatro jornais angolanos, num período compreendido entre 2017 e 2018: 97 edições para o *Jornal de Angola*, 50 para o *Jornal Expansão*, 14 para o *Jornal Cultura* e, por fim, 7 para o *Jornal Metropolitano*. Para a análise dos textos, utilizámos o programa "AntFileConverter", transformando-os em arquivos de texto (.txt), constituindo-se, assim, uma base de dados para a verificação de palavras e a sua frequência. Após essa etapa, inserimos os arquivos de texto (.txt) no programa AntConc, onde foram submetidos à contagem e às respetivas ocorrências (frequência):

Jornais	**Antes da Filtragem**					**Após filtragem**		
	Nº de Edições	Nº total de palavras	Frequência	Nº de Vocábulos	STOP LIST	Nº de palavras após filtragem	Frequência	Vocábulos candidatos a neologismos
Jornal de Angola	97	3481020	3389915	91105	7733	1033012	949175	83837
Jornal Expansão	50	1456509	1405962	50547	7733	418448	374451	43997
Jornal Cultura	14	197561	169482	28079	7733	47074	26523	20551
Jornal Metropolitano	7	135156	118302	16854	7733	38275	26144	12131
Total	**168**	**5270246**	**5083661**	**186585**		**1536809**	**1376293**	**160516**

Através do programa utilizado, foi possível fazermos a contagem de um total de 5270246 palavras no *corpus*, correspondente a 186585 vocábulos. A diferença entre os resultados é de 5083661 frequências, num total de 168 edições de jornais que constituem, portanto, o *corpus*. Após a filtragem de 7733 vocábulos, que fazem parte de uma lista a não serem lidos (STOP LIST), restaram 1536809 palavras, 1376293 frequências e 160516 vocábulos candidatos a neologismos. De modo a analisarmos os dados, selecionou-se o programa "AntConc" e, com o intuito de salvaguardarmos as palavras acentuadas graficamente e com cedilha, selecionámos a codificação dos textos

UTF-8, permitindo o aparecimento das palavras sem alterações de caracteres. Quatro ferramentas foram muito úteis no programa, a saber: *Stop List*, *Word List*, *Concordance* e *File View*. A ferramenta *Stop List* permite a inserção de palavras que não se pretendem estudar, no caso, as palavras consagradas. Introduzimos cerca de 7733 vocábulos consagrados no dicionário de exclusão com o objetivo de as filtrar no *corpus* em análise. A *Word List* permitiu-nos mostrar todas as palavras existentes no *corpus*, sobretudo no momento do processamento das palavras e na verificação dos neologismos. A ferramenta *Concordance* foi fundamental para visualizarmos o contexto à esquerda e à direita do neologismo, permitindo, ainda, verificar a frequência. Possibilitou-nos, igualmente, a identificação do ficheiro ou jornal em que o termo se encontrava. O *File View* mostrou-nos o texto em que está inserido o neologismo, o título da notícia, o número da edição, a página e a data da respetiva publicação.

Consideramos como *corpus* de exclusão ou prova lexicográfica o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa***,** para determinarmos se um vocábulo pode, ou não, ser considerado neologismo, pelo que fixámos como uma criação lexical o termo que não estivesse incluído neste dicionário, ou seja, um termo que ainda não tivesse sido dicionarizado. Depois da prova lexicográfica, os neologismos encontrados foram submetidos a uma análise gramatical, a fim de lhe serem atribuídas as respetivas categorias morfológicas.

Apresentação e análise dos dados

Das 168 edições verificadas no *corpus*, em 58 textos jornalísticos foram constatados neologismos:

JORNAIS	Número de textos contendo neologismos					
	Edições verificadas		Textos Constatados		Neologismos Encontrados	
	Quantidade	Percentagem (%)	Quantidade	Percentagem (%)	Quantidade	Percentagem (%)
Jornal de Angola	97	57,7	20	34,5	26	48,1
Jornal Cultura	14	8,3	6	10,3	6	11,1
Jornal Expansão	50	29,8	27	46,6	11	20,4
Jornal Metropolitano	7	4,2	5	8,6	11	20,4
Total	168	100	58	100	54	100

Após a realização de uma série de testes, foi possível verificar 54 neologismos nos quatro jornais em estudo. Os dados mostram, claramente, a maior quantidade de termos no *Jornal Angola* e a menor no *Jornal Cultura*. Das 168 edições processadas pelo programa, pudemos extrair 55 termos considerados neológicos, cuja frequência correspondia de 1 até 19 ocorrências por cada termo, de acordo com os critérios de seleção mencionados. Verificámos 27 neologismos no *Jornal Angola*, 11 no *Jornal Expansão*, igual número para o *Jornal Metropolitano* e 6 novas palavras para o *Jornal Cultura*.

Para a análise de dados, primeiramente, começámos pelos resultados quantitativos globais verificados nos quatro jornais, em função dos contextos à direita e à esquerda; de seguida, procedemos a uma análise detalhada de cada um deles, classificando-se neologicamente os termos encontrados e, por último, atribuímos categorias gramaticais aos neologismos. Assim, os resultados são os seguintes:

a) contextos à esquerda e à direita, *Jornal de Angola*

b)

Nº	Contexto à esquerda	Neologismo e contexto à direita
1	…como sugeriu o seu grande	**Avilo** (amigo) Badolite.
	...Mamungua foi convidado pelo seu	**Avilo** Cafaia (amigo alfaiate) para nganzar (beber) um palheto (vinho).
	...sugeriu que fosse primeiro mabossar (conversar) com o seu	**Avilo** Cafaia, para lhe explicar que só mais tarde é que podia estar no local.
2	Se vocês são grandes	**Avilos** (amigos), porquê que o Perigo me entrega cem mil kwanzas e manda…
3	...a paranoia dos revús e do	**Bajús,** uns mais pimpões do que outros, todos, afinal, tão lobos que mal disfarçam as bocarras.
4	Candengues, eu sou um nganvive (mais velho) que	**Bala** (luta) pelo sossego e se quiserem saber a verdade vão ter com…
5	…em jeito de brincadeira, que tinham saído do	**Bancurra** (agência bancária) e que levantaram massa (dinheiro) que dá para gastar até ao fim do ano.
6	O homem ou mulher do biscate conseguido ou do	**Bísne** da ordem de sobrevivência que estamos…
7	Aguardou que o Perigoso	**Bocuasse** (entra-se) para abrir o jogo.
8	O multicaixa foi concebido para estar OK, 24 horas ao dia. […] deste equipamento, que conversa connosco, está em que nem sempre tem a	**Bufunfa** disponível.
9	Nuvens, bué. Bué de nuvens!	**Buéreré.** As nuvens foram surgindo e, à medida que cresciam e se propagavam,
10	...ávidos de que transitassem para a categoria de “gente de respeito”. Outros continuariam na	**Bwala** a criar porcos, a apanhar chicotes…
11	Miguel, astuto, sempre entre a ciência dos missionários e o oculto dos avoengos das	**Bwalas** de Kixinge, também requereu o exame.

12	...não sei se isto vai chegar aos ouvidos da tua mboa (mulher), dos teus	**Canunos** (filhos), dos teus velhos (pais) e…
13	…convidaram o Mamungua para tomar um copito no	**Cubico** (casa) da mana Lixada, que não aceita dar quilape (fiado)…
14	Sem mais	**Diquelengo** (conversa), Mamungua primeiro perguntou se arranjaram emprego de caveira (gatuno)
15	.... Obrigado pela visita minha	**Kota.**
	Humberto Lourenço é uma referência no Lobito, um	**Kota** ouvido atentamente pelos mais novos.
	...John Rosas sente-se realizado tanto a nível profissional como conjugal. O	**Kota** é casado há vários anos com a catual companheira de dança…
	Pedro Cabenha e	**Kota** Curi são as figuras de cartaz do convívio cultural denominado "Caldo dos Kambas" …
16	...Lino Damião acredita que o seu trabalho seja também uma forma de agradecer a todos os	**Kotas,** que, ao longo dos anos, lhe ensinaram sobre a cultura nacional…
17	É aqui perto. Chamam-lhe "praça de Viana Sanzala". Vai-se até lá de	**Kupapata,** vapt-vupt, 150 kwanzas para lá, 150 para cá.
18	A falta de um meio de transporte para ajudar na recepção e envio das encomendas provenientes de várias localidades obriga os profissionais dos Correios a recorrer aos famosos	**Kupapatas** afirmou ao Jornal de Angola o delegado provincial da instituição, Bonifácio Cristóvão.
	...as encomendas recebidas pela Transportadora Angolana Aérea de Aviação (TAAG) acabam por molhar, pois muitas vezes, por falta de meios de transporte, os estafetas vão buscar as encomendas com	**Kupapatas** explicou.
	Governador da província participou na passeata "Salvar Vidas", organizada por	**Kupapatas,** para incentivar o uso de capacetes.

	O governador João Baptista Kussumua, que acedeu ao convite de mais de mil	**Kupapatas** para participar na passeata pelas principais avenidas e bairros da cidade…
19	O Perigo saca (tira) da quima (pasta) cem mil paus (cem mil kwanzas) e manda entregar numa	**Mboa** (rapariga), mas pede para não falar nada no Perigoso.
	Já que você fez isto comigo, não sei se isto vai chegar aos ouvidos da tua	**Mboa** (mulher), dos teus canucos (filhos), dos teus velhos (pais) e…
	O Perigo saca (tira) da quima (pasta) cem mil paus (cem mil kwanzas) e manda entregar numa	**Mboa** (rapariga), mas pede para não falar nada no Perigoso.
20	Os interessados têm a oportunidade de saborear pratos como	**Mfúmbua,** kizaka, muteta, feijão macunde, gergelim e catato, além de macaiabo e kikuanga
21	fez uma pausa na barraca da Mamã Ngadiame, onde estava, nas calmas, a	**Nganzar** (beber) o seu cassungueno (vinho).
	Mamungua foi convidado pelo seu avilo Cafaia (amigo alfaiate) para	**Nganzar** (beber) um palheto (vinho).
22	Como Mamungua gosta de	**Nvunda** (confusão), abriu o jogo e perguntou: Entre vocês quem não tem língua para…
23	… o jovem pediu um minuto de atenção a Mamungua e perguntou:	**Papoite,** desculpa, aqui não temos corrupção no futebol?"
	Mamungua, antes de responder, pediu encarecidamente para não lhe chamar de	**Papoite.**
24	… exposição de trajes africanos, confecionados com panos do congo e	**Samakaka,** com destaque para bolsas, saias, lenços, bem como bijutarias, missangas, pulseira s e sandálias feitas de cabedal.
25	...não se conheçam manifestações dos arautos dos direitos humanos, os tais "activistas", "manifestantes ou	**Revús** profissionais", "membros da sociedade civil" (quem não é?), em torno de acções que condenem tais actos anti-sociais.
26	Pescadores, vendedores, "escamadores de peixe" e	**Zungueiras** do Mercado da Mabunda, na Samba, em Luanda, recusam-se a abandonar o espaço

		onde diariamente exercem as suas actividades…
	Pescadores, vendedores, "escamadores de peixe" e	**Zungueiras** dizem que diariamente pagam uma taxa que varia dos 500, 300 e 100 kwanzas.
	Tem se constado um índice elevado de	**Zungueiras** e ambulantes a circularem na baixa de Luanda, em particular, na Mutamba, vendendo artigos em locais impróprios.
	Os ambulantes têm criado transtornos aos moradores, que vêm no dia-a-dia os edifícios invadidos pelas	**Zungueiras,** sobretudo, por quantidades de resíduos sólidos que ficam nos passeios dos prédios.
	A crise económica e financeira veio agravar ainda mais a situação de muitos lares e hoje vêem-se, por exemplo, nas ruas da capital,	**zungueiras** e zungueiros de diferentes idades a procurarem, durante o dia, vender produtos diversos, nem sempre com sucesso.
	É visível o sacrifício por que passam essas	**zungueiras** e zungueiros que têm, diariamente, de percorrer muitos quilómetros a pé, para poderem comercializar as suas mercadorias.

c) contextos à esquerda e à direita, *Jornal Cultura*

Nº	**Contexto à esquerda**	**Neologismo e o contexto à direita**
1	Passou por um grupinho de jovens curtindo um	**Banzelo** e a mandarem umas cucas pro peito.
2	Dá-se Sopa, petisco, mufete e almoço	**Cabrité** e Makayabo.
3	A comer com a mão pela mesma tijela o funge com	**Mfúmbua**, o que até faz jus à nossa tradição…
4	Valeu	**Kandengue**! Vou fumar um bagre no Moxio.
5	O herdeiro do	**Kota** Adolfo, mentor do popular grupo...
	Ao lado afrikanu Kangombe, e ainda o herdeiro do	**Kota** Beto Gourgel, Kizua Gourgel!
	Coube ao kalabeto	**Kota** bwé, a primeira composição em concurso...
	Oiço zumbir duma canção inocente.	**Kota** olha o caminho é lá…

	Enquanto isso o herdeiro do	**Kota** Pedro Banzela Franco...
	A resposta é "Zairense", o	**Kota**. E justificou-se: zairense é do congo democrático
6	Dá-se Sopa petisco mufete e almoço cabrité e	**Makayabo**

c) contextos à esquerda e à direita, *Jornal Expansão*

Nº	**Contexto à esquerda**	**Neologismo e contexto à direita**
1	A falta de técnicos especializados está a condicionar a implementação do projecto Meu	**Kamba,** nas escolas do município de Saurimo (Lunda Sul) …
	Falta de técnicos condiciona projecto meu	**Kamba** em Saurimo**.**
2	...nem sempre motivados pelo lucro, mas frequentemente para tirar	**Kijila.** Não que estas práticas, como possuir dupla nacionalidade, sejam condenáveis, …
3	O presidente da Federação Angolana de Futebol diz que recebeu uma 'herança' de 10 milhões USD de	**Kilapi.** Artur de Almeida promete uma revolução no futebol nacional, …
	Em 2016, o Banco Económico, o BPC e o BANC, viveram literalmente do	**Kilapi** junto do BNA.
4	Feminina, eclética e alternativa, será a festa de aniversário do Listensound, no Jazz no	**Kubico** Fusion, entre das 23H as 05H.
5	Atenção Chefe JLo, o	**Kumbu,** continua a sair.
	Pela minha parte, fica só já assim, yá? Que venha o	**Kumbu** e não se fala mais em resgate.
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**

	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Se a tua mota é a tua vida, faz seguro ENSA motociclos. A partir de 5.500 KZ, tanto por tão pouco	**Kumbu.**
	Xikila é simples. É	**Kumbu** na mão.
	Xikila é simples. É	**Kumbu** na mão.
	Xikila é simples. É	**Kumbu** na mão.
	Acredito que apenas os nossos ricos que estiverem a ser enxotados do estrangeiro é que trarão o	**Kumbu** para cá.
	Os donos do	**Kumbu.**
	Quem repatriasse voluntariamente o	**Kumbu** também ficaria sem ele.
6	...com base em fontes abertas, duas delas de produção angolana, designadamente o	**Maka** Angola, quando fui confrontada com a notícia da compra…
	Todos os diagnósticos apontam nesse sentido: a principal	**Maka** da economia angolana é a (falta de) competitividade.
	Todos os diagnósticos apontam no mesmo sentido: a principal	**Maka** da economia angolana é a (falta de) competitividade, …
	Dessa maneira, concluir-se-á que, na	**Maka** das subvenções, existem, “lobos vestidos de cordeiros”, sob ponto de vista de…

	A	**Maka** dos cofres cheios ou vazios.
	Outra	**Maka** mais. Eu que estava convicto de que este diamante iria suprir algumas necessidades…
	O momento de confirmar as constatações feitas por um estudo realizado no Wenji	**Maka,** no primeiro trimestre deste ano, no âmbito de um projecto de pesquisa…
7	O mapa do export-import	**Mwangolé**
8	Kilapis	**Mwangolês.** Dívida pública angolana em setembro 2018, milhões USD…
9	Sim, e a situação estava terrível, os	**Revús** tinham sido presos, …
10	caso contrário seria complicado, temos de ser	**Vijos** (atentos), disse. O músico, que nos tempos livres gosta de ler, …
11	As pessoas não fazem ideia do que seria o filho da	**Zungueira** a sentar-se na mesma carteira com o filho do deputado.
	...ao intelectual ao jovem ao profissional liberal, ao desempregado, ao funcionário publico, à	**Zungueira** ao operário... No fundo, falo em profissionalismo, conhecimento e competência.
	Isso é hábito dos próprios políticos que deveriam priorizar investimentos em Angola. Esse dinheiro não é de	**Zungueira,** de certeza.
	O I Simpósio sobre a Mulher	**Zungueira** foi antes de mais o reconhecimento da importância da…
	Àquela velha homenagem à mulher angolana veio agora juntar-se o "I Simpósio sobre a Mulher	**Zungueira,** realizado no passado dia 25 de maio, em Luanda.

d) contextos à esquerda e à direita, *Jornal Metropolitano*

Nº	**Contexto à esquerda**	**Neologismo e contexto à direita**
1	De desgraça em desgraças, os	**Beonses** ainda tem a esperança de ver o bairro qualificado...
	Do novo edifício, os	**Boenses** veêm o que restou de suas casas

2	Mas de lá para cá, não passou pela cabeça de ninguém o quão trágico via a ser o	**Day after.**
3	Gastronomia, história, hábitos e costumes dos	**Kaluandas** são os motivos de um convívio a ter lugar hoje…
4	… falarem conversas delas na porta das casas, a nos enxotarem da hora de assunto ser dos	**Kandengues** não ouvir.
5	Testemunha ocular do acidente que envolveu o "candongueiro" e o	**Kupapata,** Diogo Lussata, também taxista, explicou que o último tentou…
	… depois do "candongueiro" em que se seguiam ter embatido contra uma moto-táxi, vulgo	**Kupapata.** Presume-se que o excesso de velocidade do taxista e a imprudência do motociclista…
6	Empreendedoras ou	**Micheiras.** Uma mulher que anda há alguns anos no negócio…
7		**Revú** do seu tempo**.**
	Ela foi uma	**Revú** do seu tempo.
8	… orçado em 50 mil dólares, mas que ficou em	**stand by** sem acervo corre o risco de desaparecer…
9	...indecência no modo de vestir, passa pelo uso de mini-saias e blusas com a barriga à mostra, calções curtos, os	**Tchuna Baby,** collantes, os xuxuados, decotes bem acentuados…
10	… a miudagem gostava mais dos	**Trumunos** da manhã, no Marçal mesmo sem bancada.
	O tempo passa rápido. Os	**Trumunos** no pelado ajudam a desanuviar a mente.
	os	**Trumunos** também me fazem lembrar dos momentos que assistimos juntos às partidas entre o Real Madrid - Barcelona
	… deixaram de ser palco de grandes	**Trumunos.**
11	Será que o	**Xuxuado irá resistir meio século?**
	...indecência no modo de vestir, passa pelo uso de mini-saias e blusas com a barriga à mostra, calções curtos, os tchunababy, os collantes, os	**Xuxuados**, decotes bem acentuados…

e) processos neológicos e frequência

Qtd.	Processo neológico	Neologismo	Classificação neológica	Frequência
16	Calão - Derivação	**Avilo**	Neologismo Lexical	3
		Avilos		1
		Bala (balar)		1
		Bocuasse		1
		Kilapi		2
		Mboa		3
		Micheiras		1
		Nganzar		2
		Papoite		2
		Trumunos		4
		Vijos		1
		Cubico		1
		Bufunfa		1
		Kubico		1
		Kumbu		19
		Canunos		1
2	Gíria - Derivação	**Tchuna Baby**		1
		Xuxuados		1
3	Palavra-valise - Derivação	**Boenses**		2
		Mwangolé		1
		Mwangolês		1
3	Prefixação - Derivação	**Kandengue**		1
		Kandengues		1
		Kaluandas		1
3	Sufixação - Derivação	**Bancurra**		1
		Buéreré		1
		Cabrité		1
3	Truncação - Derivação	**Revú**		2
		Revús		1

		Bajús		1
1	Cultura - Derivação	**Samakaka**		1
9	Empréstimo	**Banzelo**	Neologismo por empréstimo	1
		Diquelengo		1
		Kota		4
		Kotas		1
		Kupapata		1
		Kupapatas		4
		Zungueira		5
		Zungueiras		6
		Bísne		1
10	Estrangeirismo	**Nvunda**		1
		Bwala		1
		Bwalas		1
		Kamba		2
		Kijila		1
		Maka		7
		Makayabo		1
		Mfúmbua		1
		Day after		1
		stand by		1

f) classes de palavras atribuídas aos neologismos

Qtd.	**Categoria gramatical**	**Neologismo**	**Significado**	**Dados da notícia**
8	Adjetivos	**Bajús**	Bajuladores	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.7, data: 18/09/2018
		Buéreré	Muitíssimo	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15367, p.17, data: 26/08/2018

		Mwangolé	Angolano	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 503, p.4, data: 14/12/2018
		Mwangolês	Angolanos	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 498, p. 3, data: 09/11/2018
		Revú	Rebalião	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 31, p.12, data: 21/08/2019
		Revús	Plural de Rebelião	*Jornal de Angola/Expansão*, Ed. Nº 500, p.32, data: 23/11/2018
		stand by	Pendente	*Jornal Metropolitano*, Edição especial, p.28, data: 25/01/2019
		Vijos	estar atento (visão)	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 437, p.28, data: 01/09/2017
17	Nomes comuns femininos	**Bancurra**	Agência Bancária	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Bufunfa	Dinheiro	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15339, p.22, data: 29/07/2018
		Bwala	Aldeia	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15325, p.22, data: 15/07/2017
		Bwalas	Aldeias	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15325, p.22, data: 15/07/2018
		Kaluandas	Naturais da província de Launda-Angola	*Jornal Metropolitano*, Ed. Especial, p.31, data: 25/01/2019
		Kota	Pessoa adulta, superior que outra ou ainda idosa	*Jornal de Angola/Cultura*, Ed. Nº 14461, p.35, data: 17/07/2017
		Kupapata	Moto-táxi	*Jornal de Angola/Metropolitano*,

				Ed. Nº14451, p.32, data: 07/07/2017
		Kupapatas	Moto-táxis	*Jornal de Angola*, Ed. Nº15318, p.31, data: 23/09/2018
		Maka	Problema	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 500, p.31, data: 23/11/2018
		Mboa	Mulher	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Mfúmbua	Prato típico (Gastronomia)	*Jornal de Angola/Cultura*, Ed. Nº 15318, p.22, data: 18/07/2018
		Micheiras	Intermediário de um negócio	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 33, p.5, data: 17/09/2018
		Samakaka	Tecido de um Pano	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15398, p.29, data: 26/09/2018
		Nvunda	Confusão	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Tchuna Baby	Calções curtos	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 31, p.10, data: 21/08/2018
		Zungueira	Comerciante ambulante	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 444, p.26, data: 20/10/2017
		Zungueiras	Comerciantes ambulantes	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15342, p.25, data: 01/08/2018
22	Nomes comuns masculinos	**Avilo**	Amigo	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15332, p.22, data: 22/07/2018
		Avilos	Amigos	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Banzelo	Relaxe, divertimento	*Jornal Cultura*, Ed. Nº 145, p. 15, ano: 2017.

		Boenses	Nome atribuido aos moradores do bairro operário-Luanda	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 33, p.11, data: 17/09/2018
		Cabrité	Prato típico (Gastronomia)	*Jornal Cultura*, Ed. Nº150, p. 14, ano: 2017.
		Canunos	Filhos, jovens, miúdos ou uma pessoa de idade inferior a outra	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Cubico	Casa	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Day after	Dia seguinte	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 31, p.4, data: 11/03/2018
		Diquelengo	Convera argumentativa	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Kamba	Uma pessoa amiga	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 491, p.31, data: 21/09/2018
		Kandengue	Menininho, pessoa inferior a outra	*Jornal Cultura*, Ed. Nº 170, p. 9, ano: 25/9-08/10/2018.
		Kandengues	Plural de Kandengue	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº33, p.3, data: 17/09/2018
		Kijila	Sem restrições	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 429, p.17, data: 07/07/2017
		Kilapi	Dívida	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 487, p.18, data: 24/08/2018
		Kotas	Plural de Kota	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15334, p.29, data: /07/2018
		Kubico	Casa	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 492, p.36, data: 28/09/2018
		Kumbu	Dinheiro	*Jornal Expansão*, Ed. Nº 443, p.40, data: 13/10/2017

		Makayabo	Prato típico (Gastronomia)	*Jornal Cultura*, Ed. Nº150, p. 14, ano: 2017.
		Trumunos	Dérbi ou jogos fortes de futebol	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 31, p.3, data: 21/08/2018
		Bísne	Pequeno serviço remunerado que se faz para além do trabalho habitual	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15339, p.22, data: 29/07/2018
		Papoite	uma pessoa de grande gabarito, de posses e renome numa determinada comunidade.	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15374, p.22, data: 02/09/2018
		Xuxuados	Estar vestido com roupa literalmente bem ajustado	*Jornal Metropolitano*, Ed. Nº 31, p.12, data: 21/08/2019
3	Verbos	**Bala (balar)**	Luta (verbo lutar)	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Bocuasse (Bocuar)	Entrasse (verbo entrar)	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15388, p.22, data: 16/09/2018
		Nganzar	Beber	*Jornal de Angola*, Ed. Nº 15374, p.22, data: 02/09/2018

Algumas notas conclusivas

Os dados mostram uma maior predominância na formação de novas palavras através de processos neológicos por calão, com 16 termos, 51%, e a menor, de 3%, com um termo por cultura. Porém, na classificação de classe de palavras, os nomes comuns foram os mais registados com um total de 38 termos, 78%, e o que se registou em menor número diz respeito aos verbos,

com apenas 3 termos, 6%. Verificámos, ainda, a frequência de 1 até 19 ocorrências nos variados neologismos constatados.

Os neologismos verificados nesta investigação confirmam-nos o carácter evolutivo do léxico, sendo que o acervo lexical se expande, quer para atender às novas necessidades relacionadas com a nomeação, quer para atender a fins outros. Acresce, todavia, que os textos jornalísticos da imprensa escrita angolana são marcados pelo uso da criação neológica, muitas vezes, por razões estilísticas, gerando novos itens lexicais que retratam, de certo modo, o cenário sociolinguístico angolano.

Referências

ALVES, Ieda (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010

ALVES, Ieda. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *In:* **Revista Alfa**, *50*(2), 2006, p. 131-144.

ALVES, Ieda. **Neologismo**. Criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANTÓNIO, João; OSÓRIO, Paulo (2018). História e variação morfossintática entre o quimbundo e o português na região de Kwanza Norte, em Angola: formação do plural, concordância de género e formação do diminutivo e do aumentativo dos substantivos. *In:* **Fórum Linguístico**, 15(4), 2018, p. 3289-3302.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2006.

CABRÉ, Maria Teresa. **La clasificación de neologismos: una tarea compleja**. *In:* **Alfa.** Revista de Linguística, *50*(2), 2006, p. 229-250.

CASSANGE, António. **A influência lexical recíproca entre as línguas Kimbundu e portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Agostinho Neto, Luanda, 2016.

CHICUNA, Alexandre. **Portuguesismos nas línguas bantu**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 2014.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/chave

FERREIRA, Kimavuidi; OSÓRIO, Paulo. **A variedade angolana do português: contexto histórico e (socio)linguístico**. *In:* **Fólio – Revista de Letras**, 10(1), 2018, p. 381-407.

GASPAR, Lisete; OSÓRIO, Paulo; PEREIRA, Reina. **A língua portuguesa e o seu ensino em Angola**. Rio de Janeiro, Brasil: Dialogarts, 2012.

NZINGA, Armando. **A presença de neologismos em jornais públicos e privados de Angola:** verificação de frequências. 2019. Dissertação (Mestrado em Línguas e Linguística) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2019.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

SILVA, Augusto Soares da (ed.). **Pluricentricity:** language variation and sociocognitive dimensions. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter, 2014.

TODO JOGO TEM REGRAS[1]

Darcilia Simões[2]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
AILP – SELEPROT – POSLLI/UEG

Preliminares

> *Se os objetos são signos em regressão indefinida na direção de um hipotético logos, e se os intérpretes são signos em direção progressiva até a última desintegração da mente, existe algo que não seja signo? (SEBEOK, 1996:30)*

Decidi iniciar este artigo com palavras do semioticista norte-americano, Thomas Sebeok, uma vez que partimos da premissa de que tudo é signo, já que todo signo significa algo para alguém. Nessa perspectiva, a gramática será vista como um signo das regras do jogo linguístico, as quais significam e produzem significados.

Num cenário sociocultural em que há uma prevalência didático-pedagógica voltada para a variação linguística, é preciso corrigir um equívoco de percurso que, de alguma forma, vem resultando em despreparo discente para o enfrentamento dos textos, em especial os textos técnico-científicos. Sua organização, em princípio, se constitui nos moldes da norma culta prescrita pelas gramáticas tradicionais. Então indago: 1) estariam esses textos passando

[1] Mesa-redonda – 4: Conhecimentos gramaticais para quê? . Sessão do VII Colóquio Internacional de Semiótica e do V Congresso Internacional da Assoc. Nac. de Linguística do Português (AILP), promovido pelo Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de /textos — SELEPROT e pela AILP. UERJ, 23 a 25/10/2019.

[2] A autora é professora titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ e foi supervisionada por Maria do Socorro Silva de Aragão, sob os auspícios da Universidade Federal do Ceará — Programa de Pós-graduação em Linguística, onde desenvolveu o projeto *Iconicidade em Eça se Queirós: leitura para o domínio da língua*. 2009. Contato: darcilasimoes@gmail.com

por uma transformação e se adequando à variedade popular? 2) em caso positivo, essa mudança de norma não afetaria a autoridade e confiabilidade de tais textos? Assim como o texto literário abre espaço até para o calão, por que os textos informativos devem manter-se na norma culta? Creio que a resposta está no fato de ser a norma culta uma variedade não marcada e que se ajusta a qualquer comunidade de falantes, diferentemente de outras variedades que identificam grupos específicos de falantes como veremos adiante.

Mais duas questões se impõem quando se tem em conta o ensino da língua. Será que num ambiente de aplauso à variação ainda se deve considerar a norma culta? Por que ainda levar em conta tais normas se, na atualidade, a variação linguística deve ser aceita como válida? A resposta do grande linguista Eugênio Coseriu foi a formulação da metáfora do *sistema linguístico como um grande guarda-roupas* que dá ao falante as opções de traje apropriado a cada uma das situações a vivenciar. Portanto, a gramática normativa não é um sistema de regras ditatoriais, senão um paradigma de estruturações possíveis, a partir das quais o falante organiza seu *discurso-texto*(significando aqui o mesmo que *fala*, no sentido saussuriano) ajustado ao momento da comunicação. Veja-se o que diz Evanildo Bechara sobre o ensino da língua culta:

> A democratização do ensino consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc.

> Evanildo Bechara. “Norma culta e democratização do ensino”, 2000[3])[4]

Discuto veementemente o não ensino da norma culta sob o escopo de que esta seria discriminatória ou preconceituosa. Ora, em tudo na vida há regras de atuação, por que não na língua? O jogo linguístico tem de ser aberto num amplo tabuleiro em que os jogadores possam escolher (eixo paradigmático) as peças que pretendem mobilizar e combiná-las (eixo sintagmático) de modo que seu discurso-texto seja recebido com atenção e compreendido com adequação. A crítica se pauta numa pretensa exclusão do trabalho com a norma culta, desapetrechando assim o falante para enfrentamento dos textos mais complexos no que tange a sua estruturação verbal.

Não é de hoje que o ensino da gramática normativa vem sendo atacado como se fosse um grave defeito da prática pedagógica, no entanto, no ensino das línguas estrangeiras, as normas gramaticais continuam presentes e valorizadas como sendo necessárias à aquisição e domínio de uma língua.

A meu ver, o ensino da gramática foi contaminado por uma visão de sociedade que, ao invés de contribuir para a construção de uma igualdade social, cada vez mais promove o divisionismo, uma vez que classifica o saber da norma culta como elitizante, e o das demais normas como democratizantes. É preciso rever essa posição. "Nenhum modo de falar é correto em si mesmo. (...) nenhum modo de falar é por si mesmo exemplar."[5]

Seguindo Evanildo Bechara (2000), aproveito para observar que não há uma língua exemplar por excelência, que se imponha sobre todas as

[3]O professor e filólogo Evanildo Bechara proferiu esta conferência em 4/7/2000 na Academia Brasileira de Letras, dentro do ciclo de conferências "A Língua Portuguesa em Debate"

[4] In http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm. Acesso em 08.Maio.2019.

[5] BECHARA, Evanildo. “Norma culta e democratização do ensino”. In http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm.Última modificação em 11/15/01. Acesso em 06.Mai.2019.

variedades. Outrora, antes do advento da Linguística, adotou-se a gramática normativa como sendo o modelo de bem falar e bem escrever. No entanto, com o avanço dos estudos científicos acerca da produção humana, concluiu-se que as culturas se refletem na expressão dos seres humanos em geral e nas línguas, em especial. Assim sendo, surgiu a Sociolinguística que busca descrever as várias modalidades de execução do sistema linguístico, definindo assim a existência concreta das variedades linguísticas: usos específicos para cada situação de interlocução.

Eugênio Coseriu, ao refletir sobre as propostas de Louis Hjelmslev (que fala sobre a forma e conteúdo da forma e a forma e conteúdo do conteúdo, um raciocínio linguístico um tanto complicado por ser infinito) e Giacomo Devoto (observador do impulso para a expressão indo na direção do estilo), entre outros, aponta certo recorte, ora na expressão, ora no conteúdo, deixando de perceber a relação intrínseca entre forma e conteúdo e as implicações contextuais. Os estudos do linguista romeno remontam aos anos 1950, quando utilizou pela primeira vez o termo *linguística textual*, em um artigo em espanhol intitulado: "*Determinación y entorno. De los problemas de una linguística del hablar*".

A preocupação do autor de "sistema, norma e fala" (1952[6]) era relativo à perspectiva da qual emanavam as propostas de descrição linguística, afastando-se da realização efetiva da fala, ou seja, sem observar o discurso-texto em sua materialidade.

Coseriu desde sempre atentou para a relação entre domínio da língua e expressão linguística. Assim sendo, associado às ideias de Alan Gardiner[7], apresenta, no capítulo "Sistema, Norma y Habla" (COSERIU, 1967: 27),

[6]Comunicação enviada ao VII Congresso Internacional de Linguísticas. Sob forma mais desenvolvida, o mesmo trabalho foi publicado na **Revista de la Faculdade de Humanidade y Ciências**(Montevideo) ano VI, n.º 9 (Outubro de 1952), pp• 113-191 (e em separata)

[7] GARDINER, Alan. Theory of Speech and language. 2nd ed. Oxford. 1951.

> ideias e comprovações que julgou sumamente clarificadores para o problema da realização da língua: 1) a língua existe como *forma* na fala mesma; 2) os *fatos de língua* se comprovam e se distinguem concretamente só na fala; 3) são *fatos de língua* não apenas as palavras, senão também as funções e modelos sintáticos, como *esquemas não aplicados*; 4) a *linguagem individual* (sistema de atos linguísticos de um indivíduo) tem caráter de *língua*; 5) a fala é uma atividade que se funda em um saber; 6) é possível e justificado dar o nome de *fala* a um aspecto particular do falar; 7) a *fala*, como *falar*, é em alguma medida língua ou, se não, não é sequer falar, não é atividade linguística propriamente dita, senão algo precedente a ela. (Grifos do autor. Tradução livre)

Discutindo-se ponto a ponto, tem-se que: 1) é preciso falar (expressar-se) para produzir forma linguística; 2) só é possível discutir fatos linguísticos em falas concretas; 3) os fatos linguísticos são materializados por palavras, funções e modelos sintáticos, além de estruturas potenciais, ainda que não praticadas; 4) a fala individual é um modelo de língua; 5) a atividade de fala implica um saber prévio; 6) um aspecto particular do falar é uma fala; 7) a fala, ou falar, é língua, caso contrário não será atividade linguística, mas "ensaios" de fala.

Isto posto, é possível concluir que uma língua só se realiza nas falas e estas oferecem ao analista formas que podem convolar em marcas identificadoras de usos específicos, portanto caracterizadoras de falares distintos, que se devem ajustar aos momentos de interlocução. Estariam fincados os marcos da *linguística textual*, e a *variação linguística* estava também contemplada, prenunciando a sua relevância nos processos enunciativos.

Embora Ferdinand Saussure tenha dado os primeiros passos na direção da *variação linguística*, ao debruçar-se sobre a camada fônica da língua, foi William Labov quem efetivamente elabora os prolegômenos da *sociolinguística variacionista*. Veja-se recorte de uma entrevista ao linguista norte-americano.

> Labov — Quando eu comecei na Linguística, eu tinha em mente uma mudança para um campo mais científico, baseado na maneira como as pessoas usavam a linguagem1 na vida cotidiana. Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. As ferramentas para estudar a variação e a mudança sincrônica surgiram dessa situação. Mais tarde, o estudo da variação linguística forneceu respostas claras para muitos dos problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística.[8]

A partir desse breve excerto, é possível notar que uma análise linguística não pode ser feita aprioristicamente. Cada fala apresenta características próprias, por isso, não há um modelo prévio de fala (ou discurso texto) a ser considerado como o mais certo ou o mais respeitável. O que de fato há é a necessidade de adequação da forma da expressão ao momento da interlocução, uma vez que o interlocutor ou o auditório — grupos de pessoas a quem os oradores se dirigem, tendo importância vital para que a argumentação seja bem sucedida (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002: 26) — traz consigo uma imagem prévia do enunciador, e o uso impróprio de formas da expressão pode resultar numa desqualificação do discurso-texto a partir da imagem negativa decorrente das escolhas do enunciador. Sua meta é, no mínimo, persuadir seu auditório (ou plateia) em relação às ideias sobre as quais discorre; para tanto é preciso que construa um ambiente de credibilidade, o qual decorreria de uma confiança prévia construída pelo auditório a partir da imagem (também prévia) do enunciador. A expressão de ideias em uma forma adequada, elegante, leva a plateia a ver o enunciador como autoridade e respeitar a sua fala.

[8] LABOV, William. "Sociolinguística: uma entrevista com William Labov". **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

Veja-se o excerto a seguir:

Arrumação
Jusifina sai cá fora e vem vê
Olha os fôrro ramiado vai chuvê
Vai trimina riduzi toda a criação
Das banda de lá do ri Gavião
Chiquêra pra cá já ronca o truvão
Futuca a tuia, pega o catadô
Vamo plantá feijão nopó
Mãe Purdença inda num culheu o ái
ái roxo essa lavôra tardã
Diligença pega panicum balai
Vai cum tua irmã, vai num pulo só
Vai culhê o ái, ái de tua avó
Futuca a tuia, pega o catadô
Vamo plantá feijão nopó
Lũa nova sussarana *vai passá*
Seda Branca na passada ela *levô*
Ponta d'unha *lũa* fina risca no céu
Aonçaprisunhaacaraderéu
pai do chiquêro a gata *cumeu*
Foi um truvejo*c'ũa*zagaia só
Foi tanto sangue de *dá*dó
Os cigano já *subirobêrari*
É só danos todo ano nunca vi
Paciência já *num*guento a *pirsiguição*
Já *sô* um caco *véi*nesse meu sertão
Tudo *qui*juntei foi só pra ladrão
Futuca a tuia, pega o*catadô*
Vamo plantá feijão no pó[9]

Trata-se de um fragmento de uma canção de autoria de Elomar Figueira Mello, compositor e cantador da Bahia que encarna nesta página o sertanejo criador de bodes do sertão de Vitória da Conquista. Moura Neves aborda esse tema da seguinte forma:

> Qualquer pessoa que ler esse texto poderá identificar uma linguagem diferente do padrão comum de fala de pessoa da cidade, principalmente de pessoa escolarizada. Será fácil verificar que se trata do padrão de uma fala mais

[9] Letra fornecida pelo autor.

> encontradiça em zona rural ou em periferia à qual se dá o nome de *fala caipira*. (NEVES, 2018: 133)

Há marcas tangíveis no texto:

- no vocabulário: fôrro ramiado, chiquêra, futuca, tuia, catador, prisunha...
- na sintaxe:sai cá fora, vai trimina riduzi toda a criação...
- na semântica: vamo plantá feijão no pó significa plantar na terra seca por falta de chuva; foi um truvejo c'ũa zagaia só significa que o rosnar da onça parecia um trovão e a zagaia representa a unha da felina como uma lança que em um só arremeço executa a presa.

Observe-se que essa curta interpretação de peças do texto já permite conhecer uma realidade cultural distinta da citadina.

O texto de Elomar representa um tipo diferente, por exemplo da fala caipira de São Paulo. *O Samba do Arnesto* (de Adoniram Barbosa), por exemplo, é uma boa mostra dessa variedade.

> O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
> Nóis fumus não encontremos ninguém
> Nóis vortemos com uma baita de uma reiva
> Da outra vez nós num vai mais
> Nós não semos tatu! (2x)[10]

As formas *Arnesto, nóis, fumus, encontremos, vortemos, reiva, semos*, presentes nesse fragmento apresentam metaplasmos típicos da fala caipira da conhecida Região do Bexiga (São Paulo/SP). Assim como nas formas comentadas de "Arrumação", as peças linguísticas são documentos de uma dada cultura, por isso não podem ser depreciadas.

Essa incursão na fala interiorana é um breve exemplo de que toda variedade é válida, comunica e tem de ser respeitada, pois é documento de traços culturais particulares. Todavia, não deve ser a primeira preocupação do

[10] In https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43968/ Acesso em 21.Maio.2020

ensino escolar, salvo nas comunidades do interior onde essa fala é o modelo cotidiano e será ponto de partida para os estudos de língua, até chegar-se à norma padrão.

Geraldi (1996: 62), ao tratar de diferentes instâncias de uso da linguagem, destaca a distinção entre as modalidades oral e escrita. Em virtude de um modelo antigo de ensino em que a escrita era a base para o ensino da língua (havia uma máxima, que remonta aos antigos filósofos da Grécia Antiga, que orientava essa conduta: "a gramática é a arte do bem falar e escrever corretamente"), o convívio com falantes alfabetizados leva à incorporação de características da escrita em suas falas. Todavia, o conhecimento da *invariante nas variações* (JAKOBSON, 1967: 185) ensejou a mudança de perspectiva no ensino da língua, no que tange à exclusividade da norma culta. Atualmente, as demais variedades são objeto de reflexão científica e, eventualmente, devem prestar-se à descrição nas classes de língua.

Por que a norma culta ainda deve ser privilegiada no ensino escolar?

Seguindo Geraldi, repito que, vivendo numa sociedade letrada, o aluno muito antes de escrever convive com a língua escrita e sabe, portanto, o que é e o que não é escrita. Conhece também alguns dos usos sociais dessa modalidade, o para que ela serve e o seu valor social. Logo, ao buscar a escola, o aluno pretende precisamente aprender a ler e a escrever para responder a uma necessidade prática nessa sociedade de que participa.

Onde e como fica então o respeito à fala original do aluno?

A variedade popular é o primeiro modelo de língua que o falante aprende. Tal aprendizado tem início no ventre materno, e é recebido pelas sinapses nervosas que simbioticamente atuam entre feto e gestante. Assim sendo, os falantes em geral iniciam sua prática linguageira por meio da variedade popular; é esta que vem na bagagem dos sujeitos ao chegarem à escola. No entanto, manter intacto esse conhecimento, sem que seja "incomodado" pela percepção de que existem outras formas de falar diferentes e que merecem atenção, seria um verdadeiro estelionato linguístico, uma vez

que seria simulada ao aluno a inexistência da variação e construída uma hipótese falha acerca da exclusividade da fala popular.

Encerrando esta seção, cumpre dizer que a gramática normativa é um conhecimento de partida para a compreensão dos modos como a língua se organiza na produção dos discursos-textos. Por conseguinte, não ensinar a variedade culta na escola é privar o aluno das noções fundamentais da estruturação linguística, as quais são modificadas segundo as situações de interlocução, ou seja, segundo a variedade linguística predominante no ato de fala.

A gramática como necessário conjunto de regras de um jogo indispensável

É Bechara quem afirma: "...a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva, científica..."[11], isso porque cada uma delas gera signos-tipo que terão seus significados decorrentes dos contextos em que se materializam.

Volto a Sebeok (1996: 35) e trago ao texto uma de suas indagações ao tratar do signo verbal: Como adquirem e mantêm os signos-tipo sua capacidade para significar?

Nesse ponto de minhas reflexões, chamo a atenção dos ouvintes/leitores para o fato de que a multiplicidade da língua, seja em suas formas potenciais, seja em suas variações, amplifica a necessidade de que se conheça o máximo possível desse sistema, cuja riqueza se estende para além das normas que o disciplinam. Em outras palavras, quanto mais formas se conhece, maior será a capacidade de expressão, portanto, maior será a capacidade de criar signos que serão interpretados pelos interlocutores dando assim vida social aos signos.

[11]http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm Acesso em 08.Maio.2019.

Destarte, tomando-se um modelo prévio (os textos escritos da literatura clássica ditos exemplares) já se apresentavam problemas de análise bastante intrincados, imagine-se ao considerar a potencialidade expressional das múltiplas variedades linguísticas; isto é, uma mesma mensagem pode ser expressa de ene formas, segundo quem a manifesta, para quem a apresenta, em que situação se encontram os interlocutores, qual o tema sobre o qual se discorre etc. Isso tudo sem contar as surpresas das frases (em especial as formadas por falantes não escolarizados), as quais conseguem comunicar, mas não se ajustam a nenhum modelo estrutural previamente construído. Eis a língua em funcionamento! Nessa perspectiva, a gramática será vista como as regras do jogo linguístico, as quais significam e produzem significados.

As variedades linguísticas têm gramáticas próprias (Coseriu denomina as variedades como línguas funcionais que têm gramática própria e que o falante domina e lhe permite intercomunicar-se na sua comunidade de origem—*apud* BECHARA, 1991: 13), e estas constituem regras de jogos linguísticos distintos que trazem à cena perfis socioculturais também distintos. Assim sendo, é preciso identificar tais regras para operar adequadamente com a língua. Contudo, não nos seria possível discutir e incorporar tantas regras quantas são as variedades, logo, o caminho mais simples é dominar as regras da norma culta e, por eliminação, deduzir as demais regras das outras variedades. Um exemplo no nível morfológico é a redução da conjugação verbal. Veja-se o quadro a seguir:

TIPO DE NORMA	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	FLEXÃO	Nº DE FORMAS
Norma culta (uso formal):		eu falo, tu falas, ele fala, nós falamos, vós falais, eles falam	06
Norma culta (uso informal):	Ø para tu e vós	eu falo, ele fala, nós falamos, eles falam	04
Norma popular:	Ø para tu e vós; neutralização da oposição entre ele, nós, eles.	eu falo [ele, nós, eles] fala.	02

Tabela 1 – Redução do quadro da flexão verbal

As alterações ocorrem em todos os planos da língua. As mais perceptíveis se dão no plano fono-ortográfico. As dificuldades auditivo-articulatórias geram formas como: *ingual*, *indentidade*, *inxame* (exame), *largato*, *liforme* (uniforme), *deis* (dez), *catouze* (quatorze), condo (*quando*), *poblema* ou *pobrema* etc.

Já tive oportunidade de escrever sobre as consequências da dificuldade de captação dos sons da língua resultando em formas gráficas às vezes de difícil identificação. Repito aqui o exemplo já apresentado noutra ocasião[12].

Texto de um menino de sete anos em alfabetização:

> O sapo vai a o ispaso
> lá ele ve o sol e posa ni um praneta chamado marte
> ele ve um mostro
> ele fala socoro
> o vucao comeco a sai lava
> o mostro soo too o sapo
> o sapo foi para o fogete
> quado ele chegou na terra ele foi ce um soldado

As soluções gráficas encontradas pelo menino mostram não só o desconhecimento da forma de itens léxicos, como também a de palavras gramaticais como *ao* (a o) e *em* (ni). O rotacismo fica ali documentado na

[12] In Simões, **Considerações sobre a fala e a escrita**. 2006, p. 50.

forma *praneta*. A hipótese de correlação biunívoca entre fonema e grafema aparece em *fogete*, em que a representação do fonema /g/ dispensa a grafia do dígrafo, ao par com os demais fonemas que se realizam ao par com o grafema; o mesmo sucede com o verbo *ser* em "ele foi ce um soldado". As sílabas travadas são simplificadas em *ce* (ser), *vucão* (vulcão), *mostro* (monstro) e *quado* (quando); ao passo que palavras como *sapo*, *marte*, *sol e soldado* aparecem grafadas com correção. A hipótese é de que essas quatro formas já seriam conhecidas do pequeno redator.

Esse texto ganhou espaço em minhas elucubrações pelo fato de representar um momento grave de uma aula em uma escola da rede pública. No Conselho de Classe (sessão em que se discutem os progressos e atrasos na aprendizagem dos alunos, com vista a aperfeiçoar o processo educativo), o pequeno autor daquele texto havia sido considerado reprovado por ser "incapaz" de aprender a escrever. Comparado com um texto de outro aluno aplaudido por sua produção— *A bola é de Lalá*. *Abola é bonita. Lalá pega a bola. A bola é bela.*— (cf. SIMÕES, 2006: 60),o primeiro ficou em desvantagem. Observe-se que cada um a seu modo realizou a tarefa de produzir um texto. O menino que fala do sapo arriscou-se, enquanto o que fala de Lalá preferiu seguir o modelo da cartilha. Logo, ambos estavam em processo de aquisição da escrita e não poderiam ser comparados nem reprovados. Percebe-se que a avaliação se pautou exclusivamente na ortografia, deixando de fora questões como progressão textual, autoria etc.

Esses exemplos vieram à luz para demonstrar que escritas que se distanciam da norma culta também podem comunicar e nem sempre são indicadores de incompetência ou falta de qualidade de aprendizagem.

Porém, há situações em que usos desse tipo podem prejudicar os efeitos pretendidos pelos interlocutores. Atualmente, um dos casos mais comuns é a avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio— ENEM. As redações são apreciadas segundo os critérios da norma culta (uso formal), portanto funcionam como balizadores da importância de que as escolas

ensinem tal modalidade, para não deixar em desvantagem alguns candidatos a uma vaga no ensino superior. Por que alguns? Porque, em geral, escolas e cursinhos particulares se debruçam sobre as regras do uso formal da língua e, segundo esse modelo, treinam seus alunos para a participação no ENEM. Assim sendo, é frequente a aprovação de alunos da rede particular de ensino nesse certame.

Observe-se que os aprovados serão aqueles que dominam as regras do jogo que, nesse caso, é representado pela redação do ENEM. Produção textual que deve seguir não apenas as regras do uso formal, mas também detalhes estruturais da organização de um texto coeso e coerente. É preciso, no entanto, ressaltar que a coesão e a coerência também se relacionam com a gramática da língua e são categorias que permitem distinguir textos e não-textos (FÁVERO, 1995: 6). Em uma redação que segue as normas do uso formal não se pode prescindir do emprego, por exemplo, do *modo subjuntivo dos verbos* (modo geralmente não praticado na fala popular). A despeito disso, é comum ouvirem-se ou lerem-se construções como:

- Se o Governo *manter* (mantiver) os cortes anunciados...
- Se ele *recompor* (recompuser) o orçamento das universidades...
- Quando a polícia *intervir* (intervier) na movimentação das milícias...
- Quando o docente *propor* (propuser) atividades desse tipo...
- Se eu não lhe *ver* (vir) mais... (Nessa passagem, ainda se tem o uso mais popular do pronome átono *lhe*, muito frequente na fala nordestina.)

Veja-se o que diz Nascentes em "Lheísmo no Português do Brasil"[13] sobre o lhe como objeto direto.

> Os espanhóis chamam leísmo o emprêgo da forma le do pronome

[13] In https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19904/13129 Acesso em 21.Maio.2020

> da terceira pessoa, como única no acusativo masculino singular
> (Dicionário da Real Academia).
> Por analogia, criamos a palavra lheísmo para designar, no português do Brasil, o emprêgo da forma lhe como objeto direto. (p. 1)
> (.....)
> Observe-se que o emprêgo de lhe como objeto direto aparece
> quase sempre na alocução.
> Aplica-se sempre a pessoas.
> Êste emprêgo de lhe por o, a já vem preparado na língua desde muito tempo. Vários fatos o provam (p.4)
> (.....)
> O mesmo emprêgo de lhe como objeto direto se encontra ern Coa (LEITE DE VASCONCELOS, Esquisse d'une dialectología portugaise, Lisboa, 1970: 169-170)

É importante lembrar que esses usos são questionados, porque são praticados por pessoas que deveriam ter domínio da norma culta e que estão se pronunciando em situações formais (reportagens, encontros acadêmicos etc.), logo, tais empregos são tomados como modelares. Entretanto, se a fala for oriunda de sujeitos pouco ou não escolarizados, não haverá a exigência do uso do futuro do subjuntivo, uma vez que se trata de uma particularidade do uso formal da língua e que depende de instrução escolar.

No entanto, considerando que os usos impróprios de formas verbais como as dos exemplos dados ocorram numa sessão solene de um tribunal, de uma sessão plenária de um congresso, de uma aula, de um artigo acadêmico, até de uma redação do ENEM, o enunciador terá sua imagem prejudicada, sua autoridade será posta em xeque pelo auditório (interlocutores, ou avaliadores), uma vez que sua fala não estará condizente com sua imagem social do momento, portanto o auditório desconfiará da validade de tal discurso ou mesmo da competência do enunciador.

Quando falo em auditório, chamo à cena o necessário ajuste do discurso-texto a sua potencial plateia. Dessa forma, a fala de um professor, de um pesquisador, de um cientista, não é equiparável à de, por exemplo, um

vendedor ambulante (salvo exceções, é claro!). Quem já não escutou nas ruas frases como:

- Um biscoito é um e cinquenta, e dois biscoito é dois real.
- Par de limpador de para-brisa é dez real.
- Uma água é dois, duas água é três real.

A marcação de plural e a concordância inexistentes não prejudicam a compreensão, mas, indiscutivelmente, sugerem a comunidade de fala de origem do enunciador.

Sabe-se que o estilo cuidado, às vezes "empolado", da enunciação não é garantia de veracidade, respeitabilidade e que tais, dependendo da situação. Porém não se pode deixar-se ir aos extremos. Vejam-se os exemplos:

1- Seu eu errar, consertá-lo-ei.(Michel Temer, setembro de 2016)

Comentário: a opção pela mesóclise teria sido uma forma prática de mostrar-se diferente de seus antecessores?

Apesar de continuar integrando as normas de colocação dos pronomes átonos, a mesóclise é hoje pouco usada. Porém, deve ficar claro que seu emprego não é proibido. Deve-se sempre levar em conta o auditório, para que a colocação do pronome não se torne mote para memes (imagens, vídeos, gifs, relacionados com tom humorístico, disseminados pela Internet), por exemplo.

2 - O exemplo de uma mulher, conge, morta pelo seu conge...[14] (Sergio Moro, Ministro da Justiça, abril, 2019)

Comentário: a pronúncia incorreta da palavra cônjuge, por um operador do Direito, provocou inúmeras discussões a respeito de sua competência, a partir de um erro linguístico inaceitável por se tratar de um termo técnico amplamente usado na linguagem do Direito, especialidade do falante em foco.

[14]https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-moro-viraliza-com-nova-pronuncia-de-conjuge-conje/ Acesso em 08.Maio.2019.

Numa fala pública, como é o caso de uma entrevista, uma sessão plenária etc., o enunciador deve ter claro o seu papel social e cuidar de sua fala com a devida atenção para evitar a possibilidade de originar piadas, quase sempre de gosto duvidoso.

3 - Não vamos colocar meta. Vamos deixar a meta aberta, mas, quando atingirmos a meta, vamos dobrar a meta.[15](Dilma Rousseff, Presidente da República, julho, 2015)

Comentário: Nesse caso, o problema decorreu de um erro de seleção ou de um entendimento equivocado do significado de uma palavra. Meta significa *objetivo que se almeja*[HOUAISS, *s.u.*]. No entanto, é construído pela enunciadora um jogo de palavras sem sentido ao dizer que *não vai haver meta*, em seguida que *vai deixar a meta* (no caso, inexistente) *aberta* e, por fim, fala em *dobrar a meta* até então não existente.

4- "Beliscão é dói para cacete"[16](Lula envia ao Congresso projeto que pune pais. Julho. 2010).

Comentário: O Lula, então Presidente da República, comete grave erro de seleção, completamente impróprio ao representante da maior investidura do país (ele era o Presidente da República à época). A expressão "dói para cacete" teria outras formas polidas de expressão como: *dói muito, é muito doloroso* etc.

5- Essa modalidade de seguro terá mais *aceitatividade*. [grifei]

Comentário: Entrevistado na rádio CBN, um representante de certa seguradora é interpelado sobre a relevância de lançamento de mais uma modalidade de seguro, ao que responde com um neologismo desnecessário, porque a língua já tem e mantém em uso corrente a forma *aceitação*. Erros desse tipo demonstram uma estratégia de preenchimento de lacunas lexicais por parte do falante, mas, ao mesmo tempo, indicam curto repertório.

[15]https://citacoes.in/autores/dilma-rousseff/Acesso em 08.Maio.2019.

[16]https://oglobo.globo.com/politica/lula-envia-ao-congresso-projeto-que-pune-pais-diz-que-beliscao-doi-para-cacete-2979469Acesso em 08.Maio.2019.

Buscando concluir

Seria possível continuar o exemplário exaustivamente, todavia, não há necessidade de cansar os ouvintes/leitores com mais fatos verbais, considerando que eles inundam os veículos de comunicação. Há, no entanto, que se fazer uma distinção relevante entre veículos formais e informais. Por exemplo as redes sociais — *Facebook, Twitter, Instagram, Whats App*, entre outras— operam com textos construídos "à queima-roupa", instantâneos; ao passo que imprensa falada e escrita, conferências, palestras, aulas etc. se realizam a partir de, no mínimo, roteiros escritos. Assim sendo, há revisão prévia que deveria sanear potenciais problemas que poriam em xeque a credibilidade da informação ou mesmo do enunciador; e mais, deem margem à produção de memes, que em regra ridicularizam pessoas e situações.

Nas entrevistas, embora as respostas sejam resultado de perguntas às vezes inesperadas, é preciso maior cuidado por parte dos entrevistados sob pena de eles mesmos contribuírem para o demérito de sua imagem social, como no caso do deslize do Juiz Sergio Moro.

É preciso, no entanto, considerar que o domínio das regras gramaticais, em especial as da norma culta, é fator garantidor de um melhor desempenho nas mais variadas situações de interlocução. O falante que tem conhecimento da norma culta deverá saber, inclusive, sintonizar sua fala ao tipo de auditório com quem irá dialogar.

As salas de aula vêm perdendo efeitos sobre o domínio da norma culta por alguns fatores principais: 1) o domínio da norma culta não pode ser tido como exclusividade dos professores de Língua Portuguesa; 2) o ensino da norma culta vem sendo relegado, sob a alegação de que se trata de atitude linguística preconceituosa; 3) o preconceito para com a norma culta tem como consequência a formação de docentes que praticam a fala popular, igualando-se à fala do alunado e não acrescentando novas instruções linguísticas à clientela. Isto é um dos contributos para o desvalor da escola, em especial das aulas de Língua Portuguesa.Com tais atitudes, a escola não estaria

contribuindo para a democratização do ensino, senão estaria limitando os alunos a um domínio que já trazem de sua experiência anterior à escolarização, e negando-lhe acesso a informações que lhes serão cobradas no futuro em determinadas ocasiões.

Cunha e Cintra (1985: 5) afirmou que alguns linguistas modernos procuraram fundamentar a correção idiomática em fatores mais precisos, mais objetivos em detrimento de uma *concepção demolidora do edifício gramatical, pacientemente construído desde a época alexandrina com base na analogia* (...). Precursor dessa nova corrente linguística, Noreen (*apud* CUNHA; CINTRA, 1985: 5) estabeleceu três critérios de correção, tendo preferência pelo critério racional; Jespersen considerou que os critérios de Noreen dividiam a comunidade linguística em indivíduos particulares e negligenciava o conjunto.

Longe de pretender deixar algum vestígio de discriminação linguística, leio Bechara (2000) mais uma vez e transcrevo uma afirmação importante para dar fecho à ideia de que todas as variedades linguísticas são certas considerando o que ensina o linguista sueco Adolf Noreen:" A melhor expressão é aquela que alia, à inteligibilidade necessária a maior simplicidade". Segundo Bechara (2000), o linguista sueco estabeleceu sete critérios que norteariam a avaliação da correção/adequação textual. São eles: 1) o critério da autoridade; 2) o critério geográfico; 3) o critério literário; 4) o critério aristocrático; 5) o critério democrático; 6) o critério lógico e 7) o critério estético (*apud*, Bechara, 2001).

Eis uma breve descrição desses critérios:

> 1 (autoridade) — Consiste o critério de autoridade na existência de um poder central donde emanam recomendações, ou mesmo determinações, que levam ou obrigam a que a comunidade se regule pelas normas fixadas. (...)
> 2 (geográfico) — O segundo critério estabelecido por Jespersen diz respeito a uma pergunta muito frequente entre o comum das pessoas: onde se fala melhor o português? (...)

> Neste particular, há ideias arraigadas que estão longe de corresponder à realidade, como lembra Jespersen. (...)
> 3 (literário) — O terceiro critério arrolado por Jespersen é o literário, de cuja fragilidade já falamos, ao comentar o fator histórico-literário de Noreen. É bem verdade que o mérito literário de um escritor que prima em manifestar-se numa língua cuidada tem servido de modelo à correção de linguagem. (...)
> 4 (aristocrático) — O quarto critério, o aristocrático, consiste em atribuir importância à chamada "boa sociedade", na tarefa de se atingir a correção de linguagem. O grande obstáculo do critério é determinar que fração da sociedade integra essa classe de falantes. (...)
> 5 (democrático) — A história dos fatos linguísticos de uma língua, através dos tempos, tem-nos mostrado que não só existe a influência de hábitos de falar da camada aristocrática na feição da língua comum, mas ainda, que hábitos do falar da camada da camada popular têm exercido a mesma função de modelo. (...)
> 6 (lógico) — O apelo à lógica é geralmente desaprovado pelos linguistas, muitos dos quais, como Morf, afirmam que "a língua não é lógica nem ilógica, mas alógica". Apesar desse voto em contrário, não se poderá pensar que a língua, veículo de conteúdos da consciência, funciona em contradição com os princípios do pensamento, com a "lógica" entendida em sentido muito extenso.
> 7 (estético) — Por fim, vem o critério artístico, segundo o qual a "correção de linguagem" está sujeita ao nosso sentimento estético ou à nossa sensibilidade artística, pelos quais linguagem correta vale o mesmo que linguagem bela. Tal opinião se baseia no fato de que, se perguntarmos a alguém o que pensa de dois modos de dizer apresentados à sua consideração, a pessoa declara que um é melhor que o outro, ou que lhe soa mais agradável e, por isso mesmo, mais correto.

Adolf Noreen foi um dos precursores da concepção funcional da língua, hoje tão em voga, em especial nas linhas norte-americana de Givón e europeia ou Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday. A perspectiva funcional a mim me parece a mais apropriada para o momento, uma vez que não se prende exclusivamente às normas gramaticais, senão às necessidades da interlocução. Portanto se ajusta à minha proposta de um ensino “multiuso” da língua, sem

descurar das instruções específicas do uso formal, praticado em especial nos textos técnicos, científicos, legislativos, jurídicos etc.

Com base na lista de critérios indicada por Evanildo Bechara e transcrita anteriormente, é possível fazer-se uma reflexão sobre os procedimentos utilizados na avaliação de textos, em geral, e de estudantes, em especial. Uma vez definido o critério pelo qual se vai apreciar o discurso-texto, dá-se ao falante a oportunidade de praticar determinado estilo e assim aperfeiçoar seu domínio de língua. Para tanto é preciso que esse falante tenha recebido uma quantidade satisfatória de instruções gramaticais que lhe permitam selecionar e combinar formas adequadas ao objetivo do texto a ser produzido.

É preciso recuperar o pensamento do linguista Eugenio Coseriu (1979: 50) que define uma língua funcional como um *"sistema de oposições funcionais e realizações normais"*. Essa definição pode ser traduzida pela metáfora do *sistema linguístico como um grande guarda-roupas* e associá-la à afirmação e Evanildo Bechara de que *a escola deve tornar o aluno um poliglota em sua própria língua* (BECHARA, 1991: 13). Penso que só assim a escola estará de fato atuando democraticamente e promovendo objetivamente a inclusão social pela viabilização do amplo acesso aos bens culturais.

Como encerramento, aproprio-me e adapto um fragmento da Gramática de Port-Royal (ARNAULD; LANCELOT, 2001[17]), que é "o conhecimento daquilo que se passa em nosso espírito é necessário para compreender os fundamentos da Gramática; e que é disso que depende a diversidade" de usos que a língua disponibiliza para a composição dos discursos-textos. Em outras palavras, o domínio da gramática — onde estão inscritas as regras do jogo — é indispensável ao falante para jogar os jogos da língua.

[17] Publicada em 1660 com o título *Grammaire Générale et raisonnée contenant les fodements de l'art de parler, expliques d'une manière claire et naturelle*.

Referências

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BECHARA, E. Gramática e ensino. In: BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 5 ed.São Paulo: Ática, 1991. 12-17 p.

BECHARA, E. **Norma culta e democratização do ensino**. Disponível em: http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm. Acesso em 06.Mai.2019. 2001.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. **In Revista de la Faculdade de Humanidade y Ciências (Montevideo) ano VI, n.º 9**, p. 113-191, Outubro 1952.

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y linguística general**. Madrid: Gredos, 1967. p. 11-114.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história.** Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/USP, 1979.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, J. W. O ensino da unidade na diversidade linguistico-cultural. In: GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** Exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 49-64.

JAKOBSON, R. **Linguistica e comunicação**. São Paulo/SP: Cultrix, 1967.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **In: Revista digital de estudos da linguagem - REVEL**, Goiás, 2007.

NASCENTES, A. Lheísmo no português do Brasil. **Revista Letras**, Curitiba, 1960.

NEVES, M. H. M. **A gramática do Português revelada em textos.** São Paulo: EdUNESP, 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEBEOK, T. A. **Signos:** una introducción a la semiótica. Barcelona: Paidós, 1996.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita. Fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

O HUMOR COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS JAPONESES

Alexandre do Amaral Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O Brasil é um país que tem como marca constitutiva a diversidade linguística e cultural. Revisitar sua história permite perceber que o português brasileiro, tal como é falado atualmente, resulta em grande parte de experiências das interações linguísticas entre os primeiros habitantes que eram falantes não nativos e, portanto, também aprendizes do português europeu. Escravos africanos, povos autóctones e imigrantes que eram todos "falantes de outros idiomas" tiveram que aprender a usar o português como segunda língua devido às políticas de expansão de Portugal relacionadas à implantação da língua e às formas de relacionamento, interesses sociais e econômicos das comunidades. Trançando-se uma linha do tempo não é incoerente considerar que o que hoje é língua materna já foi língua não materna.

A diversidade brasileira, dessa forma, não somente constitui a identidade do país como a complexidade cultural que dela decorre parece ser uma parte desafiante do processo de aprendizagem de línguas. Isso ocorre devido às infinitas manifestações culturais, à variedade linguística e às possibilidades de interação linguístico-cultural em todo o território brasileiro. Apesar de toda essa diversidade constitutiva, estereótipos são facilmente identificáveis no discurso midiático nacional e internacional e entre os brasileiros em geral.

Os recursos didáticos, especificamente os manuais didáticos elaborados para estrangeiros, frequentemente destacam e superenfatizam um único traço da cultura material (cf. TRIANDIS, 2002) e, por isso, promovem equívocos sobre a linguagem e a cultura. Não é difícil encontrar, por exemplo, lições didáticas que descrevem o Brasil e a cultura brasileira de um ponto de

vista reducionista e estereotipado. Uma imagem turística e tendenciosa do país constrói a ideia de um país exclusivamente do samba, do futebol, das praias, das paisagens maravilhosas, associadas a uma população sensual, mas preguiçosa que vive em meio a instituições desorganizadas (cf. RIBEIRO, 2016).

As metodologias de ensino de línguas e as práticas pedagógicas que se pretendam eficazes precisam estar cientes disso e ser capazes de lidar com essas características sem reforçar os estereótipos. Essa capacidade de não reduzir o trato com traços da cultura a modelos/concepções estereotipadas, torna-se uma estratégia que se alinha às proposições da atual rede de comunicação global moderna que intensifica a conectividade entre as comunidades mundiais (KRAMSCH, 2006) e uma aprendizagem de línguas, baseada em competências (simbólica) e relacionada a uma perspectiva comunicativo-intercultural da linguagem.

Dominar uma língua (estrangeira) de forma mais ampla implica desenvolver competências que permitam fazer escolhas adequadas tanto em nível gramatical quanto em nível léxico-cultural. As metodologias e práticas de ensino devem estar, portanto, alinhadas à proposição de uma experiência de ensino e de aprendizagem de língua e cultura de forma indissociável. Desenvolver tal competência exige perceber nuances dos usos linguístico-culturais que não se fazem facilmente visíveis de pronto. Por serem de difícil percepção exigem, por vezes, explicações que podem resolver pontualmente as questões dos aprendizes, mas que não lhes garantem autonomia de uso da língua. Para tal é preciso perceber relações sutis, permitindo-se adentrar em um novo universo que pode parecer, em um primeiro momento, hostil ou, pelo menos, estranho.

Uma boa estratégia para baixar censuras e atravessar caminhos áridos, mas profícuos, de forma linguística e culturalmente significativa e afetiva, reside na possibilidade de uso do humor como ferramenta de acesso à cultura e sua complexa rede de relações (SCHMITZ, 2002). Por esse motivo,

argumenta-se, no presente artigo, a favor do uso do humor como estratégia para abordar língua e cultura. O humor é uma ferramenta útil para ensinar e aprender uma língua estrangeira e para desenvolver uma competência simbólica que é necessária para reconhecer e usar com sucesso, de forma "feliz" a linguagem (AUSTIN, 1962). A leitura humorística de textos e sua ampla compreensão desejável exigem não apenas um conhecimento formal da linguagem, mas também a capacidade de organizar um conjunto de informações linguísticas e culturais que não faz sentido como elementos isolados e, assim, entender comportamentos e formas de ser da e na língua e cultura-alvo.

Acredita-se que um aprendiz estrangeiro precisa ser letrado nos sistemas simbólicos da língua-alvo e desenvolver habilidades e competências para manipulá-los, usando-os de forma adequada/feliz. Naturalmente, esta visão também é aplicável a falantes nativos, uma vez que a diversidade também é uma propriedade interna de uma língua e suas múltiplas culturas associadas. Nesse sentido, há que se ter em mente a ideia de ser "poliglota em sua própria língua" (BECHARA, 2000).

Nesse cenário, vídeos humorísticos, desenhos animados e outros materiais didáticos podem proporcionar aos alunos a oportunidade de pensar sobre crenças e comportamentos da cultura de outros indivíduos. Além disso, eles podem servir para comparar sua própria cultura à segunda que estão aprendendo e, através desse exercício, desenvolver habilidades interculturais que serão úteis para o desenvolvimento de uma mentalidade de sistema simbólico.

Tendo o humor como estratégia de ensino de língua e cultura, relata-se neste artigo uma experiência ocorrida quando da realização de um Curso Especial de Português do Brasil oferecido a estudantes japoneses cuja cultura pode ser considerada em muitos aspectos bem distante da brasileira, uma vez que os japoneses possuem uma cultura reativa e os brasileiros uma cultura multi-ativa (LEWIS, 2006). Dentre os exemplos que podem ser dados

inicialmente sobre as diferenças entre essas duas culturas, é interessante notar os desafios que alunos japoneses enfrentam para participar de uma interação em sala de aula, uma vez que não somente valorizam o silêncio como costumam aguardar o seu turno de fala para que possam se manifestar. Esse comportamento linguístico-cultural representa uma grande diferença durante as atividades de interação em aula e no cotidiano do aluno japonês, uma vez que os brasileiros costumam tomar seus turnos de fala em uma conversão e entender que manifestar-se verbalmente é também um sinal de atenção ao interlocutor.

Aprendizagem de línguas e competência simbólica no mundo contemporâneo: sobre os fundamentos da experiência no Japão.

O mundo globalizado atual demonstra uma conectividade cada vez mais social, ligada a uma rede social desterritorializada e a uma luta constante pelas identidades locais (Cf. BAUMAN, 2004). Professores e aprendizes de segunda língua e de língua estrangeira que não estejam conscientes dessas questões podem cair em "estereótipos reducionistas ou representações turísticas da realidade" (KRAMSCH, 2014). Recursos didáticos podem se tornar uma armadilha para aqueles que não analisam criticamente o contexto global e, consequentemente, não consideram as conexões de historicidade e subjetividade da língua e da cultura.

Kramsch (2014) lembra que muitos aprendizes de línguas, colegas de sala de aula, na atualidade não compartilham necessariamente a mesma língua materna ou possuem uma língua nacional comum. De fato, quando um grupo segue um segundo curso de idiomas no exterior, especificamente onde a segunda língua-alvo é falada, a diversidade linguística e cultural em sala de aula é inegável e visível. No entanto, também pode acontecer que os alunos que compartilham a língua nacional não compartilhem necessariamente as mesmas origens culturais. Isso se encaixa na realidade analisada neste artigo:

um curso, proposto em consonância com um modelo de imersão, mas realizado na pátria dos aprendizes em local isolado no interior do Japão. Embora os estudantes tenham a mesma nacionalidade e compartilhem uma língua materna comum, eles são, em um sentido amplo, multilíngues e multiculturais, pois têm diferentes perspectivas, formação e diferentes experiências de socialização. Dessa forma, durante as interações linguísticas e sociais, o que está em jogo é o engajamento de um eu simbólico. Isso porque o aprendiz é um ser humano integral com experiências, sentimentos e pontos de vista particulares.

Assim, uma pedagogia linguística baseada exclusivamente em paradigma gramatical padrão ou mesmo em memorização não autêntica de diálogos não é mais adequada para demandas sociais atuais e valores interacionais. Os alunos precisam de mais do que comunicar significados. Eles precisam saber como produzir o próprio significado e como usar a linguagem

> […] como uma pessoa inteira com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. Formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginações morais. Poderíamos chamar a competência que os estudantes colegiais precisam hoje em dia de uma competência simbólica. A competência simbólica não elimina a capacidade de expressar, interpretar e negociar significados no diálogo com os outros, mas enriquece-a e incorpora-a na capacidade de produzir e trocar bens simbólicos no complexo contexto global em que vivemos hoje (KRAMSCH, 2006:251).

Nessa perspectiva, quando os alunos – como sujeitos simbólicos – desenvolvem a capacidade de se comunicar como membros de seus grupos sociais e culturais, eles se tornam capazes de superar a cega subserviência às leis gramaticais, compreender os contextos das convenções sociais e usá-los em benefício do que ele deseja representar e de como ele deseja agir. Uma abordagem de ensino de linguagem comunicativa sem perspectiva de

princípios de competência simbólica raramente levaria o aluno a tal desenvolvimento de uso da linguagem.

Os falantes não nativos, portanto, podem se beneficiar de tal abordagem, uma vez que suas experiências culturais, perspectivas e produção linguística têm sido frequentemente postas de lado durante práticas pedagógicas que correspondem a um protocolo padrão de linguagem pré-fabricada a ser imitado. Essa abordagem que valoriza o desenvolvimento de competências simbólicas auxilia os aprendizes a entender as representações simbólicas de segunda língua e cultura, sistema de poder e atos. Esses aprendizes também são convidados a colocar tudo em relação à sua própria língua e sistemas simbólicos de cultura. Dessa forma, eles podem estar cientes do papel que os sistemas simbólicos desempenham na interação diária da linguagem e manipulá-los.

Na prática, para que tal abordagem seja operacionalizada, tais aprendizes não nativos precisam participar ativamente de atividades de classe orientadas para o letramento (cf. KERN, 2000; MOLINA, 2011; RAJAGOPALAN, 2014), o que pode dar a eles pistas para criar e usar significados. Em vez de estratégias comunicativas padrão, as classes devem oferecer atividades que levem os alunos não apenas a realizar uma determinada tarefa, mas também a entender sua natureza e propósito.

O humor como ferramenta para desenvolver a competência simbólica

A tendência das práticas pedagógicas de privilegiar a modalidade falada no desenvolvimento da competência comunicativa pode ser revista e incluir outros gêneros. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos, como textos humorísticos, pode incentivar professores e alunos a lidar com a competência simbólica em três componentes principais: produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e valorização da forma como significado.

Com base nesse ponto-de-vista, charges, trocadilhos, piadas e outros textos relacionados exigem a capacidade de identificar relações intertextuais, semióticas, valores morais, subjetividades e continuidades históricas. As expressões em jogo revelam identidades sociais e emoções coletivas e individuais, expectativas, aspirações, crenças e memórias. Além disso, as palavras podem indexar as intenções humanas, revelando ações simbólicas e modelos cognitivos da realidade, revelando representações simbólicas e seus protótipos e estereótipos relacionados.

Textos de humor, como já assinalado anteriormente, são ferramentas úteis para concretizar esse sistema simbólico inerente à produção discursiva. Ocorre que, a despeito disso, levados por uma visão hiperdidatizante do ensino, a maioria das abordagens reserva os textos de humor para os níveis mais avançados. De fato, há muito que se dominar de uma língua para se entender um texto de humor. Contudo, pode se inferir que há vários tipos de textos, suportes e níveis de complexidade que, se bem propostos didaticamente, podem compor o material didático desde os níveis mais básicos de proficiência.

A depender de como o humor é apresentado didaticamente e está inserido no plano de aula, os aprendizes podem se envolver em usos vívidos e lúdicos da linguagem enquanto leem e escrevem textos humorísticos. Ao mesmo tempo, eles podem apreender e compreender novos vocabulários, seus possíveis significados e implicações de usos sociais. Neste sentido, é apropriado referir-se a uma "competência de humor", através da qual um indivíduo pode descentrar do quadro de comunicação padrão e ideal e, percebendo os opostos semânticos e analisando suas implicações pragmáticas, ser capaz de acessar sistemas simbólicos. Cabrera (2008:17) argumenta que em uma piada, por exemplo,

> […] se houver scripts sobrepostos que não sejam completamente compatíveis entre si, deve haver um "script switch" que atualize o significado do texto; assim, permitindo que o orador chegue a uma conclusão com base em um script diferente que não seria comumente relacionado ao primeiro script em uma configuração diferente.

Assim, através da reanálise de certos frameworks como aqueles implicados nas máximas de comunicação e conversação (AUSTIN, 1962), os aprendizes de segunda língua ou língua estrangeira tornam-se conscientes de mentalidades culturais interativas da língua-alvo. Ao quebrar uma máxima, por exemplo, um interagente revela não apenas suas intenções, mas as ideias e crenças a que está associado e, portanto, os valores e atitudes sociais que constituem o sutil sistema simbólico escondido por detrás das palavras. Textos de humor de segunda língua fornecem conhecimento não apenas sobre scripts e sobre seus aspectos semântico-pragmáticos associados, revelam "crenças reais ou irreais sobre grupos específicos de pessoas ou coisas que podem ser estereótipos ou simplesmente crenças comuns" (CABRERA apud ATTARDO, 2008:24).

Quando um aluno entende a graça de um texto humorístico em uma segunda língua, significa que ele pode ter identificado suas possibilidades de leitura, que podem ser mais de uma, e analisá-las em relação a ideias não compatíveis que o texto pode mostrar descrevendo pessoas e situações. Os alunos devem ser capazes de reinterpretar os significados das palavras e declarações em um contexto mais amplo, o que requer conhecimento lexical, enciclopédico, social, cultural e intercultural. Textos humorísticos, nesse sentido, servem como ferramentas para um acesso crítico a representações, atos e poder simbólicos e, assim, a uma participação plena na comunidade de comunicação-alvo. Essa potencialidade crítica inerente aos textos humorísticos pode levar a uma consciência intercultural, construída a partir de "ideias

estranhas" ou "choque cultural", vivenciados em situações reais do cotidiano e/ou na discussão de texto.

Sobre o contexto da experiência com alunos japoneses

O cenário político do Brasil nos anos que se seguiram à eleição do Rio de Janeiro como sede da Copa do Mundo de Futebol da FIFA e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos promoveu significativamente a imagem do país. Como resultado disso, o interesse pela sua língua e cultura aumentou, especialmente, por parte de instituições internacionais que oferecem cursos de português brasileiro em diferentes graus e níveis de estudos acadêmicos, incluindo o curso de graduação em Letras. Menos pela nova realidade e mais pela tradição, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS), que há cerca de cem anos vem ensinando português no Japão, é uma dessas instituições que estreitou as relações acadêmicas com o Brasil com diferentes universidades, incluindo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em 2015, o Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua(NUPPLES/UERJ) do Setor de Língua Portuguesa e o Setor de Língua Japonesa do Instituto de Letras da UERJ, através de parceria com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio, propuseram um curso de português especial para alunos japoneses da TUFS, a maioria concluintes do curso de graduação em Letras (Japonês-Português). O curso, baseado em princípios interculturais e comunicativos, foi desenhado nos moldes de um curso de imersão, com carga horária equivalente a um semestre levito, a ser ministrado durante o mês de janeiro de 2016, em uma região afastada de Tóquio.

O grupo foi formado por vinte alunos, de níveis intermediário e avançado, interessados em aprimorar suas habilidades e competências em português. A situação de imersão, embora simulada, foi bastante favorável,

pois permitiu um ambiente linguístico em que a interação entre alunos e professores era exclusivamente em português. Como o grupo teve que passar toda a jornada dentro do mesmo espaço, *Inter-University Seminar House*, o uso do português não se restringiu apenas à sala de aula, mas todos os demais ambiente como refeitório etc.

O humor como ferramenta para desenvolver a competência simbólica: exemplos de práticas pedagógicas

Motivado pela crença de que é possível e necessário traduzir a teoria em prática, decidiu-se selecionar e organizar de forma didaticamente sequencial, no plano de aula, atividades que pudessem facilitar a interação através de, pelo menos, reações corporais (sorrisos, gestos etc.) nos alunos japoneses durante as aulas de português. Os japoneses, como já mencionado, são entendidos como um grupo reativo (LEWIS, 2006), fazendo-se necessário auxiliá-los a aprender crítica e ativamente as formas de interação de um grupo cultural multi-ativo como o brasileiro. Cabe aqui fazer a seguinte ressalva: admitir tais características, propostas por Lewis (2006) não pode implicar uma visão estereotipada do público-alvo, nesse caso, os japoneses. Trata-se de uma generalização, feita em contexto de uma reflexão teórica, voltada inicialmente para auxiliar a interação em contexto corporativo, mas que dão pistas interessantes para o trabalho em sala de aula de português para estrangeiros. Além disso, não se pretende modificar a natureza do aluno, mas permitir que ele construa as competências esperadas para uma interação linguístico-cultural eficaz.

Assim, as atitudes que eles demonstrariam deveriam dar algumas pistas sobre como eles estavam interpretando os enunciados dos textos humorísticos e, consequentemente, a forma de pensar e de ser dos brasileiros. Por parecer uma tarefa bem desafiante a ser cumprida, os textos humorísticos,

em diferentes gêneros e suportes, poderiam ser um ponto de partida eficaz para promover uma interação professor-aluno e aluno-aluno eficiente.

A ideia, portanto, era usar textos de humor que pudessem, ao gerar uma leve sensação de choque cultural, devido a atitudes estranhas ou não aceitas internamente, pudessem também gerar a necessidade de expressar dúvidas, promover interesse e buscar soluções para "conflitos" culturais, identificados na linguagem verbal e não verbal dos materiais. O desconhecimento da cultura brasileira e sua diversidade parecia muito propício para isso.

Vale dizer que, embora as culturas japonesa e brasileira estejam localizadas em lados opostos do Modelo de Tipo Cultural de Lewis (2006:42), elas têm algumas semelhanças que deveriam ser usadas como uma espécie de "ponto de encontro" de onde os alunos poderiam confortavelmente compreender e lidar com as diferenças culturais. As culturas brasileira e japonesa são, por exemplo, de alto contexto e, portanto, a interação exige que os interlocutores interpretem a mensagem para além do código linguístico explícito. Uma língua de alto contexto é "aquela em que a maior parte da informação já está na pessoa, enquanto muito pouco está na parte codificada, explícita e transmitida da mensagem. Uma comunicação de baixo contexto é exatamente o oposto; isto é, a massa da informação é investida no código explícito" (LEWIS, 2006, p.150).

Nessa perspectiva, há que se considerar que nem brasileiros e muito menos japoneses são diretos. É preciso a todo instante lidar com o não dito, esforçar-se para entender combinações complexas entre elementos linguísticos, atitudes e representações sociais. Os brasileiros, por exemplo, mostram dificuldade em negar diretamente um convite para almoçar ou jantar, procurando apresentar alguma explicação que justifique sua atitude e, ao mesmo tempo, proteja a sua face sem provocar no interlocutor a sensação de que sua decisão é pessoal. Um brasileiro pode se sentir ofendido se um convite for recusado diretamente (cf. JOHNSON, 2009; LEWIS,2006). Um aprendiz

de português brasileiro como segunda língua deve estar ciente desses valores culturais e simbólicos.

As culturas japonesa e brasileira são orientadas para as pessoas e não para o trabalho. Os japoneses também têm dificuldade em dizer "não" e costumam ser muito indiretos. No entanto, a maneira como essa característica se materializa no discurso é diferente. Assim,

> […] ao lidar com os japoneses, você pode assumir que eles serão generosos em sua alocação de tempo para você ou para sua transação específica. Em troca, você é aconselhado a tentar fazer a "coisa certa na hora certa". No Japão, a forma e os símbolos são mais importantes do que o conteúdo. (LEWIS, 2006:60).

O brasileiro tende a ser mais informal e falador. Enquanto os japoneses ouvem atentamente e silenciosamente, exceto por alguns sons e suspiros que devem ser feitos para mostrar atenção. Como resultado disso, muitos brasileiros perceberiam tal comportamento como frio ou excessivamente tímido, dado o silêncio do interlocutor. Tomar sua própria opinião, compartilhar opiniões e interromper até um certo limite é um comportamento esperado na cultura brasileira e isso precisa ser ensinado de alguma forma ao aprendiz japonês.

Considerando esses aspectos e o fato de que nem todos os alunos já tinham tido a oportunidade de visitar ou morar no Brasil mesmo por um curto período de tempo, as aulas tinham que incluir atividades que promovessem reflexões sobre a cultura brasileira comparativamente à cultura japonesa. As discussões foram realizadas, então, em grupos, de tal forma que os estudantes que já tiveram experiências culturais precisariam compartilhar suas experiências com outros que nunca tinham saído do Japão.

Em termos de planejamento do conjunto das atividades propostas nas aulas, apresentam-se, a título de ilustração, atividades neste artigo. Todas

desenvolvidas, respeitando uma certa sequência e inter-relação. A primeira foi baseada em charges que, contendo diferentes enunciados que descreviam o que caracterizava certas naturalidades do Brasil, apresentavam comportamentos, gostos e valores, ditos típicos, mas retratados de forma jocosa como, por exemplo, “Sim, eu sou carioca. Sim, 20 graus é inverno”, “Ser curitibano é chamar de polaca qualquer pessoa de cabelo claro”, entre outras. Durante essa atividade, os alunos tinham que, além de descrever a imagem, dizer o que sabiam sobre os brasileiros naturais da região citada, pesquisar as palavras usadas, os seus significados e depois responder se acreditavam que havia ou não algum tipo de exagero, estereótipo e preconceito na charge. O desenrolar da atividade oportunizou formas de desconstrução de estereótipos e preconceitos, pressupostos e subentendidos nas charges.

A atividade previa, ainda, narrar experiências reais e hipóteses formuladas, baseadas em artigos de jornais, livros, textos de blogs que eles já haviam lido. Filmes brasileiros, séries de TV ou romances também poderiam fazer parte da discussão. Eles foram convidados insistentemente a usar qualquer fonte de informação que pudesse permitir a formulação de hipóteses sobre a cultura brasileira. Após ampla discussão a tarefa seguinte seria a de produzir um vídeo apresentando a si mesmo, a sua região e os estereótipos que, porventura, existissem no Japão, mas que, em suas opiniões, não correspondiam à realidade.

Os vídeos, produzidos com seus próprios celulares,era produzido em grupos, formados preferencialmente por pessoas de regiões diferentes. Por trás da câmera, um colega de classe formulava perguntas pessoais, sobre o que “é ser um japonês típico...” e sobre os estereótipos e preconceitos envolvidos nesse contexto. Comparações entre as culturas brasileira e japonesa poderiam ser feitas. Além de criar proximidade entre alunos e alunos e professor (RIBEIRO, 2013), foram gerados conhecimento lexical e cultural suficientes para engajar os alunos em interagir durante a discussão, expondo e analisando situações vivenciadas e hipotéticas que, naquele momento, tomavam

consciência. Essa discussão possibilitou que alguns se permitissem reagir ao texto humorístico, percebendo o que havia de engraçado e o que o dito engraçado revelava de valores culturais positivos e negativos, em suas visões. Conseguiram também, a partir dessa experiência, revelar entre eles os estereótipos existentes em sua própria cultura, dando informações sobre a regiões cujos nativos eram considerados lentos ou agitados etc.

Em seguida, a propósito de comportamentos e choques culturais, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo de humor. Trata-se de um episódio de uma série de TV, intitulada "Cilada". Assistiram primeiramente sem som e, mediados pelo professor, tentaram descrever os elementos do cenário, os personagens e os acontecimentos, prestando atenção às reações dos personagens. Em seguida, ouviram o vídeo e, em meio a tarefa de compreensão auditiva, reconhecimento do vocabulário, foram sendo orientados a relacionar atitudes, enunciados, gestos, crenças. A série de TV Cilada oferece uma série de cenas que revela comportamentos, atitudes, crenças, inerentes ao sistema de representações simbólicas da e na cultura brasileira. Aqui também se tomou o cuidado de colocar o trabalho com humor a serviço da desconstrução de percepções estereotipadas.

Na primeira cena o personagem principal tenta pegar um carrinho de supermercado. O primeiro estava fortemente engatado em outro, o segundo sujo com alguma substância viscosa e o terceiro com defeito nas rodinhas. Apesar dessas dificuldades, consegue escolher um carrinho e segue para o interior do supermercado. Na segunda cena, o personagem tenta fazer suas compras, usando uma lista de compras, preparada antes de sair de casa. Como ele tem dificuldade em encontrar facilmente todos os produtos que deseja, desiste e dispensa a lista, demonstrando certa irritação, prefere passar pelos corredores entre as gôndolas e ir pegando aleatoriamente os produtos.

A terceira cena retratava uma "promoção relâmpago "anunciada pelo funcionário do supermercado em questão. Uma multidão de clientes começa a gritar e a correr desesperadamente pelo corredor dos supermercados em

direção ao produto anunciado. Eles se aproximam e encostam em uma mesa, onde os produtos estão expostos e, empurrando uns ao outros, lutam para pegar o produto em promoção. Após outras cenas intermediárias, o vídeo termina mostrando uma em que os clientes estão tentando pagar seus produtos no caixa do supermercado. Esta cena mostra como alguns clientes não respeitam as regras como a quantidade limitada de produtos em para agilizar o atendimento em alguns caixas, a preferência para mulheres grávidas e clientes idosos.

Todas as outras cenas foram alvo de tarefas diferenciadas que visavam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas já conhecidas. Além dessas, foram propostas atividades de reescrita e de recontextualização dos diálogos e situações, levando em consideração as falas, as reações, as relações culturais, os valores. Preferencialmente, suas versões deveriam manter o tom de humor sem cair no caricato.

As atividades propostas, portanto, permitiram discutir questões relacionadas a padrões interacionais, especialmente, no que diz respeito às implicações semântico-pragmáticas das escolhas lexicais feitas nos textos escritos e vídeo apresentados, e nos textos produzidos pelos próprios alunos. Foi possível também ponderar sobre questões sociolinguísticas, políticas e da história de formação do povo brasileiro, conforme o interesse e nível de proficiência dos alunos.

É importante observar o quanto o fato de poderem expressar e analisar as suas próprias realidades comparativamente à língua e à cultura brasileiras em discussão auxiliou na ampliação do vocabulário e na construção de uma forma de ser e de agir em português do Brasil. Esse entendimento de si mesmo e de sua cultura em relação à cultura-alvo é fundamental para o domínio do sistema de valores simbólicos que estão implicados em cada ato de fala, cada escolha lexical, em cada nuance dos padrões de interação linguística, contribuindo para a construção das competências intercultural e simbólica (KRAMSCH, 2011). Como resultado foi possível construir visão e atitudes mais empáticas entre as representantes de cada cultura em discussão.

Considerações finais

A experiência pedagógica do ensino do português brasileiro no Japão por meio de um curso de "imersão" foi um desafio em primeiro lugar porque, quando os alunos vêm do mesmo país e têm um professor de língua materna comum, tendem a ver o grupo como homogêneo, o que não corresponde à realidade. A heterogeneidade existe também dentro da(s) cultura(s) nacional(ais). Em segundo lugar, porque a cultura japonesa é classificada como uma cultura reativa, o que levaria a pressupor alguma dificuldade para que as aulas fossem consideradas dinâmicas e interativas. No entanto, o uso do humor como ferramenta de ensino da língua facilitou a construção de novas relações em sala de aula, pois colocou em xeque valores e, assim, motivou todos os atores para uma interação mais eficiente durante as atividades.

Apesar de um certo consenso em relação à necessidade de revisão e melhoria das formas de colocar em prática abordagens comunicativas, culturais e interculturais, é preciso admitir que se trata realmente de um desafio traduzir teorias em práticas pedagógicas efetivas. Além disso, costuma haver certa restrição ao uso de textos ditos de humor quando esses retratam temas polêmicos sob a argumentação que podem servir para fomentar visões equivocadas. Naturalmente, não se considera adequado promover preconceitos e estereótipos em nenhuma circunstância. Contudo, fugir do assunto não parece ser a solução para provocar uma mudança de visão sobre atitudes e valores. Tampouco parece eficaz apresentá-los como uma ideia pronto a ser aprendida, pois isso não favorece nem a abordagem intercultural nem o desenvolvimento de competências simbólicas. Há que se melhorar o ensino de língua (estrangeira) através de práticas que equilibram as competências linguísticas, comunicativas, interculturais e simbólicas. Propor atividades com texto de humor em diferentes suportes ajudou a demonstrar que essas competências não existem separadamente.

O humor torna a atividade mais prazerosa, o que ativa aspectos socioemocionais que facilitam a aprendizagem de uma segunda língua. Todos os alunos são seres sociais e psicológicos e, portanto, tendem a se envolver em atividades humorísticas sem muita resistência e desconfiança, desde que proposta adequadamente e com objetivos claros. O texto de humor como gênero textual reúne, nesse sentido, elementos linguísticos e culturais suficientes para iniciar o processo de desenvolvimento da competência simbólica.

A competência simbólica, contudo, não constitui uma nova competência a ser desenvolvida de maneira isolada. Se assim fosse, poderia acabar se transformando em um protocolo de atitudes que reforçaria os estereótipos e outras visões negativas dos próprios indivíduos e dos outros. Daí as atividades que aqui serviram de ilustração não poderem ser vista como uma receita. Eles dão pistas para que o ensino de português para estrangeiros se revista de conhecimentos teórico-metodológicos especializados que permitam transpor práticas que não reduzem o ensino da língua exclusivamente ao ensino do código explicitamente apresentado.

Geralmente, a compreensão do humor é considerada uma parte muito difícil de um processo de aprendizado de segunda língua, sendo considerada apropriada para ser introduzida somente em níveis mais avançados. No entanto, como apresentá-lo e como trabalhar com ele é fator determinante do sucesso da atividade e para o desenvolvimento da proficiência do aprendiz. São as atividades que levam à percepção e à reflexão sobre os sistemas simbólicos que subjazem aos usos da língua que podem realmente promover uma proficiência mais efetiva em termos do desenvolvimento das mais diversas competências. Um usuário competente no uso de português como língua estrangeira precisa ser capaz de, ao máximo possível, perceber sinais e intenções interacionais, inscritos na rede de conhecimentos linguísticos-culturais. Poderá, assim, fazer escolhas mais adequadas nas suas interações e,

com base em sua competência simbólica, entender as e entender-se nas línguas e culturas-alvo.

Referências

ATTARDO, S. **Linguistic Theories of Humor**. Berlin: Mouton de Gruyner, 1994.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BAUMAN, Z. **Identity**. Cambridge, UK: Polity, 2004.

BECHARA, E. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2000.

CABRERA, M.V. **Learning about humor**: teaching second language humor in ESL. Washington State University, 2008. Disponível em <http://www.dissertations.wsu.edu/thesis/spring2008/m_valencia_042808.pdf>. Acessado em 28/05/2020.

FREIRE, Q. G.**Sim, Eu Sou Carioca**, 2012. Disponível em <http://diariodorio.com/sim-eu-sou-carioca/>. Acessado em 28/05/2020

IAROCHINSKI, U. **Saga dos Polacos**: a Polônia e seus imigrantes no Brasil. Curitiba: Gráfica Mansão, 1999.

JOHNSON, H. **Brazilians – Culture & Identity**, 2009. Disponível em <http://blog.crossculture.com/crossculture/2009/07/brazilians-culture-identity.html>. Acessado em 28/05/2020.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford UP, 2000.

KRAMSCH, C. From communicative to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, vol. 90, n.2, 2006, pp 249 – 252.

_____; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics** 29(4), 2008, pp. 645–671.

_____. The symbolic dimension of intercultural. **Language Teaching**, vol. 44, nº 03, julho de 2011, pp 354 – 367.

_____. The challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Vol. 11, nº 2, 2014, pp.249-254.

LEWIS, R. D. **When Cultures Collide**: leading across cultures. Boston: Nicholas Brealey International, 2006.

MAZZEO, B. **CILADA Supermercado24 05 09 HQ**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-73rYitX6W8> Acessado em 28/05/2020.

MOLINA, C. Curricular Insights into Translingualism as a Communicative Competence. **Journal of Language Teaching and Research**, vol. 2, nº. 6, 2011, pp. 1244-1251.

RAJAGOPALAN, K. De alfabetização a letramento: afinal, o que nessa guinada? In Ribeiro, A. E. A. (Ed) (2014). **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014

RIBEIRO, Alexandre do A. "Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova "geração lusofonia". IN: SIMÕES, Darcilia (Org.). **Semiótica, Linguística e Tecnologias da Linguagem. Homenagem a Umberto Eco**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

_____. (Orgs.). **Ensino de Português do Brasil para Estrangeiros**: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Epublik; WAK Editora, 2016.

SCHMITZ, J.R. Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. In: **Humor: International Journal of Humor Research**, vol. 1, nº 15, 2002, pp. 89-113. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/docentes/John/IJHUMR.htm> Acessado em 28/05/2020.

TRIANDIS, H. C. Subjective Culture. Online Readings in Psychology and Culture, 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1021> Acessado em 28/05/2020.

O APORTE DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NA AQUISIÇÃO PARA GRAMÁTICA DE ELE/LA

Valéria Jane Siqueira Loureiro
Universidade Federal de Sergipe

Apresentação

No âmbito de espanhol como língua estrangeira e/ou língua adicional (ELE/LA), o ensino do conteúdo sistêmico sempre suscitou um grande debate sobre as vantagens e desvantagens de ensinar o componente gramatical nas aulas, sobre até que ponto o ensino da gramática ajuda a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes de língua estrangeira, no caso, o espanhol. Sempre se debateu e se tratou o conteúdo gramatical normativo e descritivo em todas as metodologias, visto que se apresentam nos programas de ensino, nos materiais didáticos e na própria prática pedagógica dos docentes.

Os professores de espanhol, como língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA), encontram no ensino e no desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua que ministram aulas um dos desafios fundamentais na sua prática docente cotidiana. Isso se dá no processo de ensino/aprendizagem do conteúdo gramatical em espanhol, porque o estudante aprende as normas, as regras e o funcionamento dos elementos que fazem parte da língua, entretanto, em geral, são conteúdos que fazem parte da gramática tradicional normativa da língua.

Dessa maneira, a questão consiste em como proporcionar a aprendizagem da competência gramatical, em espanhol como língua estrangeira, que capacite os estudantes para que sejam capazes de se expressar e, principalmente, se comunicar e interagir tanto na língua escrita como na oral em língua estrangeira (KONDO, 2002). Sabe-se que os estudantes adquirem os mecanismos da língua espanhola que se baseiam nos estudos normativos,

de viés gramatical, já que se trata de um dos componentes que os leva a alcançar a competência comunicativa (PERIS, 2004).

Entretanto, durante o processo de ensino/aprendizagem da competência comunicativa se incluem outras competências, e a gramatical recebe um destaque, um foco nas aulas frente às demais competências. Por isto, tem-se de refletir sobre a forma como tratar o componente gramatical como um elemento que permita ao aprendiz compreender e manejar a comunicação, a interação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma (GARCÍA, 2001; PERIS, 2004).

Mas de que gramática tratamos no ensino de espanhol como LE/LA?

Na prática docente, os professores de espanhol como língua estrangeira e/ou língua adicional utilizam frequentemente a palavra gramática. Não obstante, se forem observados os contextos em que aparece e as intenções com que os falantes a utilizam, tem-se como resultado o fato de que nem sempre aludem ao mesmo referente. Além disso, os usos dessa palavra são acompanhados de uma série de preconceitos e pontos de vista sobre o que é língua. Assim sendo, podem-se distinguir três acepções muito nítidas, entretanto, não excludentes, que costumam estar associadas ao uso da palavra gramática.

Primeiramente, se define como um conjunto de regras implícitas de um sistema linguístico ou princípio de organização interna própria de uma determinada língua: o que alguns linguistas denominam competência linguística. Uma segunda acepção é a que a define como a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de una língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua: conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua. Por último, se entende por gramática o manual ou livro que corresponde a uma

visão ou enfoque sobre a língua ou ainda ponto de vista particular sobre o saber gramatical próprio de uma língua: determinada escola de pensamento, determinada teoria sobre o funcionamento interno da língua.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, em particular estrangeira ou adicional, se realiza uma análise detida nas três acepções apresentadas. Essas análises levam a refletir sobre o porquê e para que se ensina gramática nas aulas de língua estrangeira ou adicional.

Ser usuário de uma língua equivale a dispor de uma série de conhecimentos e habilidades linguísticas das quais nem sempre se tem consciência. Os falantes nativos de uma língua dispõem de um conhecimento "instrumental" ou "procedimental". Sabem usar, de forma espontânea, um complexo sistema de regras gramaticais e de redes de palavras e significados para transmitir as suas mensagens no transcurso das suas inter-relações comunicativas.

Esse conhecimento se distingue do "declarativo", o conhecimento sobre a língua. Nem todos os que falam uma língua possuem um conhecimento declarativo sobre essa língua. Ao se observarem os dois tipos de conhecimentos gramaticais depara-se com a questão do tratamento didático do componente gramatical na sala de aula de língua estrangeira, que leva os professores deslocarem o foco do conhecimento declarativo em direção da aquisição da denominada competência comunicativa.

Na atualidade, a controvérsia sobre ensinar ou não gramática deu lugar a duas indagações que, segundo Antunes (2007; 2014) e Loureiro (2008), têm sido objeto de investigação no panorama da metodologia de espanhol LE/LA: como o ensino pode favorecer a aprendizagem de una língua? E como elaborar/realizar atividades que conjuguem a gramática com a comunicação?

Essas questões não são tópicos deste trabalho, entretanto, não se pode pensar no ensino da competência gramatical pela prática docente sem que se tenha em consideração que o código, o sistema e a estrutura de uma língua devem receber uma abordagem que se transforme em comunicação, ação e

cultura. Em outras palavras, que a gramática se insira contextualmente no processo de ensino/aprendizagem de espanhol LE/LA, se transformando em um meio de intercâmbio e negociação de informações que leve os estudantes à produção de textos e compreensão em espanhol.

Antunes (2014: 47) afirma que "A relevância dessa gramática contextualizada está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos". Como afirma a autora, o estudo da gramática requer a contextualização de outros elementos que fazem parte da língua, como, por exemplo, o semântico, o pragmático, o lexical etc.

Durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, os professores dão muito prestígio ao ensino da gramática durante as suas aulas, oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características da língua estrangeira que estão ensinando, levando os alunos a desenvolverem a competência linguística. Nesse contexto, a competência linguística se refere à competência gramatical, aos conhecimentos metadiscursivos que o estudante possui sobre a língua que aprende. Não obstante, isso acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, que é uma das habilidades na qual os estudantes encontram mais dificuldade em se expressar.

Na história das diversas metodologias de ensino de LE/LA, a relação entre a língua estrangeira e a gramática sempre foi muito próxima. Até os anos sessenta e setenta do século passado, os estudantes aprendiam regras gramaticais e aplicavam esses conhecimentos em traduções diretas e inversas. Nos anos setenta, os métodos áudio-orais e audiovisuais encaravam o ensino da gramática voltado para o desenvolvimento da habilidade oral. Assim, na aula de língua espanhola, o professor se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos gramaticais ensinados na prática oral prévia. Os exercícios que eram propostos se tornavam repetitivos, já que se tratava de exercícios de

repetição de estruturas linguísticas gramaticais aprendidas oralmente na forma escrita.

A partir do surgimento da gramática transformacional de Chomsky, ocorre um questionamento sobre os fundamentos teóricos dos métodos áudio-orais. Dentro da sua corrente, os alunos devem criar a sua própria língua em um ato de comunicação seja oral, seja escrito. Desde essa concepção de ensino/aprendizagem de língua, se destaca o enfoque comunicativo que propõe uma grande mudança na forma de encarar a gramática. Para o enfoque comunicativo, a habilidade de compor orações não é suficiente para que haja a comunicação. A comunicação oral ou escrita só tem lugar quando é utilizada para realizar uma série de condutas sociais, como descrever, narrar, argumentar, entre outras.

A partir desse enfoque, se introduz a escrita desde o princípio da aprendizagem e não da aquisição da língua. Ademais, a expressão escrita não funciona só como reforço do aprendido da "fase" oral, senão que também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade que possui técnicas e estratégias próprias, diferentes da oral e que ao mesmo tempo interage com esta e com as demais habilidades que fazem parte da competência comunicativa. No processo de ensino/aprendizagem de uma língua meta as habilidades se integram (CASAÑ; VIAÑO, 1996; LOUREIRO, 2008).

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos da língua estrangeira/ adicional, nos textos que se ouvem e se podem ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali pelo país ou países em que o idioma é língua de interação e comunicação (ANTUNES, 2014). Esses recursos para o ensino da gramática contextualizada permitem ao sujeito adquirir domínio da leitura e da escrita, principalmente, apoiado em assuntos que fazem parte de seu cotidiano.

No ensino da gramática, desde a perspectiva da competência comunicativa incluem-se a competência linguística, a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica (ANTUNES, 2007; 2014; LOUREIRO, 2008). Para a formação linguística-gramatical para a comunicação não basta que os estudantes saibam um conjunto de regras e estruturas linguísticas e gramaticais analisadas e organizadas conscientemente em um sistema, necessitam saber como funciona e é usado o espanhol, em uma grande variedade de contextos, níveis sociais e, inclusive, âmbitos profissionais, para se verificarem os diversos usos e funções da linguagem.

Portanto, a gramática explícita que trata das regras e das estruturas da língua analisadas e organizadas conscientemente no sistema da língua pelo estudante (CASAÑ; VIAÑO, 1996) é importante, já que é a encarregada de monitorizar e, portanto, pode ser uma aliada na hora de se tratarem os problemas que possam surgir como a fossilização, a interferência, entre outros, durante o processo de ensino/aprendizagem de língua, mas, sem dúvida nenhuma, quando um estudante se defronta com a forma espontânea da língua, vai abrir mão do seu conhecimento implícito. Casañ e Viano (1996) defendem a ideia de que o conhecimento implícito da língua se trata do conhecimento linguístico gramatical que é de natureza intuitiva ou subconsciente e não se encontra formulado como um *corpus* de regras.

Quando um aluno se comunica, interage na língua e utiliza ambos os conhecimentos gramaticais – o explícito e o implícito. O aprendiz recorre ao conhecimento explícito que possui da língua com a função principal que é a de monitorar, quer dizer, controlar para que as produções linguísticas estejam corretas e, se não for assim, corrigi-las. Quando o aprendiz usa a linguagem de forma natural, o conhecimento explícito se mantém em um papel secundário e é o conhecimento implícito da gramática que rege formalmente os usos da linguagem para a comunicação.

Sendo assim, a tarefa do professor de transformar as aulas de língua espanhola em um espaço em que não só sejam oferecidas estruturas gramaticais e informações metadiscursivas sobre a língua, como também sejam proporcionadas atividades de tipo processual – leitura e compreensão oral – e de tipo produtiva – expressão oral e escrita – que capacite o aluno para a comunicação, desde o ponto de vista pedagógico. Isto se dá a partir do momento em que se enfatize a importância do processo de aquisição da língua. No enfoque comunicativo, o oferecimento para os estudantes de expoentes nociofuncionais para que os capacitem para a interação e comunicação, desenvolvendo as quatro habilidades, cumprem o objetivo de desenvolver as estratégias tanto de compreensão como de expressão na língua.

A partir do enfoque comunicativo, depois de se ter superado a ideia de que a aprendizagem da gramática não levava à aquisição da língua meta (estrangeira ou adicional), se assiste à recuperação da gramática e à busca de aplicações que deem lugar a um processo de aprendizagem-aquisição mais completo, rico e eficaz nas salas de aula, ainda que existam carências metodológicas. A partir dessa perspectiva, a ensino da competência gramatical na habilidade escrita retoma o seu papel de monitorar a produção, porém tentando incorporar os diferentes tipos de processos e competências. Isso significa que além da competência linguística ou gramatical, podem-se acrescentar: a pragmática, a discursiva, a estratégica e a sociocultural, necessárias para o ensino e a aprendizagem de língua.

Por que e para que se ensina gramática do espanhol como LE/LA

A competência gramatical ou linguística consiste em uma competência dentro das competências que se inserem no desenvolvimento das quatro habilidades do enfoque comunicativo. Entretanto, esta é a competência a que os professores mais dão ênfase nas aulas de línguas, seja porque estão inseridos

em uma tradição metodológica baseada no ensino gramatical, seja porque tem uma dependência em utilizar materiais didáticos que, em sua grande maioria, se baseiam na gramática[1].

Apesar do surgimento das várias metodologias ao longo do tempo, todas contêm a análise de perspectiva gramatical normativo. A gramática se apresenta em todos os métodos, independente do enfoque linguístico na qual se inclua a concepção do que é saber uma língua.

Historicamente, se sabe que a gramática realiza a descrição e a explicação de sistema da língua, que se ocupa dos elementos morfológicos e sintáticos, que deixa o léxico para a semântica e os sons para a fonética (TORREGO, 2005: 14).

> (…) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas. (…) La Semántica, rama lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la Gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la Sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos (…).

Essa concepção clássica da gramática concebeu que muitos métodos de finais do século XIX e durante todo o século XX recuperem os preceitos surgidos no ensino/aprendizagem das línguas clássicas – gramática e tradução. Nesse enfoque, a informação nocional e metadiscursiva são os *inputs* mais relevantes para se adquirir a competência gramatical ou linguística.

Nesta perspectiva de gramática, o estudo gramatical apresenta um problema fundamental no momento de responder a uma concepção mais ampla em relação ao ensino de língua, que não seja simplesmente a de um conjunto

[1] Neste trabalho tratamos do conceito de gramática que a define como a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de uma língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua.

de regras gramaticais de natureza nocional, senão que também seja um instrumento de comunicação. A análise gramatical está no nível da sintaxe oracional e, por isso, renuncia a todos os elementos da língua que implicam uma análise no nível do discurso ou do texto.

Atualmente, ensinar gramática é mais que explicar regras e normas morfossintáticas. Exige se deter em aspectos discursivos e pragmáticos, e isto não só por fazer as devidos honras às novas correntes metodológicas e linguísticas, senão porque o papel desempenhado pela gramática hoje em dia é mais amplo que a visão histórica depois do conceito de comunicação e competência comunicativa.

Dessa forma, o ensino da gramática se transforma em um componente a mais, indispensável como são indispensáveis o elemento pragmático, o discursivo, o estratégico e o sociocultural. A proposta do desenvolvimento da competência gramatical em que se tenha em conta a comunicação para descrever e explicar a língua, quer dizer, para explicar as regras e as normas do uso e do funcionamento, além das do sistema e integre os diferentes níveis da língua para que resulte mais ajuda para todos, tanto para quem se dedique ao ensino quanto para aqueles que se dedicam à aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional, se faz necessária no processo de ensino/aprendizagem.

O ensino de gramática na sala de aula de espanhol como LE/LA se trata de um dos elementos imprescindíveis e de grande influência no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Entretanto, a questão, ao abordar o ensino linguístico e gramatical em língua estrangeira é: O que é "a gramática" na aula de espanhol como LE//LA? O trabalho com o conteúdo gramatical na aula se vincula ao papel que o professor desempenha na sala de aula, em relação à sua concepção do que é gramática, do que é saber uma língua e à concepção da sua prática docente no ensino da língua.

Neste espaço de tantas interrogações, devem-se levar em consideração os procedimentos de inferir as regras gramaticais que podem ocorrer a partir

do uso e da reflexão sobre a língua (indutivo) ou explicá-las primeiro para logo se passar à prática dos conteúdos linguísticos (dedutivo). Ambos não são excludentes; os professores não devem descartar *a priori* nenhum deles, devem-se ter em conta as vantagens e desvantagens de se aplicarem cada um deles.

A partir da caracterização que realiza Peris (2004:484-485), podemos destacar os componentes gramaticais que respondam às necessidades atuais do ensino de LE/LA para os estudantes no Brasil, tendo como base a realidade do aprendiz falante de português:

1. A função da gramática é facilitar a compreensão do sistema da língua de aprendizagem e dos seus mais diferentes usos.
2. Para isto, os critérios que se devem levar em conta na hora de selecionar os conteúdos são:

- atualidade: o estado atual da língua e dos seus usos;
- descrição: o modo em que efetivamente usam a língua os seus falantes nativos;
- frequência: fenômenos mais frequentes nos usos linguísticos;
- relevância comunicativa: valores comunicativos mais frequentemente associados às formas linguísticas.

3. É uma gramática que recolhe usos tanto orais quanto escritos, atendendo à sua adequação ao contexto.
4. Trata de fenômenos que pertencem aos diferentes níveis de descrição da língua, estabelecendo as necessárias relações entre eles.
5. Utiliza uma metalinguagem e uma terminologia adequada à possibilidade de compreensão dos seus destinatários.
6. Leva em consideração o conhecimento implícito da gramática da língua materna que tem os destinatários que, no nosso caso, são brasileiros falantes de português.

Raya (2003) referenda ensinar e trabalhar com esse tipo de gramática. Tal fato implica elaborarem-se atividades que requeiram a participação ativa dos aprendizes. Eles têm de fazer algo com o *input*; além das atividades, devem pôr em prática a operacionalidade da regra ou da forma que é o objeto de atenção, apresentando uma finalidade e uma contextualização claras e trabalhando com amostras da língua meta que sejam verossímeis.

Mas o que é ter domínio da gramática de uma língua?

No processo de ensino/aprendizagem de espanhol, os professores oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua estrangeira que ensinam, levando os alunos a desenvolverem a competência linguística. Entretanto, isso acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, como a escrita, a leitura e a conversação.

Na história das diversas metodologias de língua estrangeira, a relação entre saber uma língua e saber a gramática da língua sempre foi muito próxima. Os estudantes aprendiam regras gramaticais e listas de vocabulário e aplicavam esses conhecimentos em traduções diretas e inversas até os anos sessenta e setenta. Nos anos setenta, os métodos áudio-orais e audiovisuais encaram o ensino da escrita como similar ao da língua oral. Dessa maneira, a aprendizagem de uma língua se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos e gramaticais ensinados na prática oral prévia. Os exercícios que eram propostos se tornavam repetitivos, pois se tratava de exercícios de imitação de estruturas linguísticas aprendidas oralmente na forma escrita.

O questionamento da gramática transformacional de Chomsky fundamenta os métodos áudio -orais. A partir dessa corrente, a língua se realiza dentro de uma interação, de um ato de comunicação seja oral seja escrito. O enfoque comunicativo aporta uma mudança na forma de afrontar a gramática na aula: a concepção de ensino/aprendizagem de língua em contexto. Dessa forma, para que uma interação e uma comunicação aconteçam é imprescindível que se desenvolva a habilidade de compor textos/discursos. Para que haja a

comunicação, oral ou escrita, é necessário que, além de dominar as estruturas da língua, o estudante seja capaz de realizar o seu uso para uma conduta social e, consequentemente, utilize os tipos textuais como descrever, narrar, expor e argumentar.

O enfoque comunicativo propõe o princípio da aprendizagem da língua. Além disso, a competência gramatical não funciona como reforço do que foi aprendido na "fase" oral, senão também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade com estratégias próprias estratégias que se diferenciam no registro escrito e no registro oral e que ao mesmo tempo esta competência interage com as demais competências.

Dessa maneira, o ensino da gramática que foca para a interação e a comunicação leva o estudante de LE/LA a conhecer o funcionamento das normas e das estruturas gramaticais do espanhol, adequando o seu uso a vários contextos, níveis sociais e profissionais, sabendo como a língua funciona nos diversos usos da linguagem.

A inclusão dos recursos digitais, em especial a internet, nos traz vários instrumentos das tecnologias que podem ser utilizados nas aulas de espanhol como língua estrangeira aportando novas metodologias para o ensino de gramática. A inclusão das tecnologias e das metodologias ativas leva em consideração um conceito que acarreta o uso do suporte *internet*, relativo à noção de *Cibercultura* (KENSKI, 2007), que se refere ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem no *ciberespaço*.

Ciberespaço, palavra utilizada pela primeira vez pelo autor de ciência ficção William Gibson, em 1984, na novela *Neuromamcer*, diz respeito aos novos suportes de informação digital e aos modos originais de criação, de navegação no conhecimento e da relação social proporcionados por eles (KENSKI, 2007). Para Kenski, a definição de tecnologia está calcada em uma noção que "engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso [e] suas

aplicações" (2007, p. 22-23). Assim se trata do espaço que permite o fluxo de informações e não se refere ao mundo físico.

Desse modo, a globalização permite que o limite entre o tempo e o espaço não exista como então. Hoje, graças às tecnologias, pode-se aceder ao contato com outras formas de viver, pensar, sentir, criadas por povos distantes geograficamente. Em termos de pesquisa, pode-se, ainda que não haja enciclopédias impressas, ter acesso à informação de civilizações que já pereceram no tempo; portanto, se pode falar da democratização da informação e do conhecimento.

Além de a internet ser uma fonte inesgotável de material autêntico, oferece abundantes exercícios de correção automática (sobretudo dedicados a gramática e vocabulário). Ela proporciona uma ferramenta para a comunicação e interação entre as pessoas, que pode ser sincrônica mediante os *chats*, os *chats* de voz, a videoconferência ou ainda as lousas virtuais – comunicação direta ou em tempo real – ou não sincrônica mediante o correio eletrônico, os foros de debate, as listas de distribuição de notícias ou os foros auditivos. Pode funcionar, ainda, como arquivo de sugestões didáticas e como recurso para a formação continuada dos professores.

O trabalho do professor de Espanhol LE/LA com as tecnologias

Vive-se em uma sociedade na qual as tecnologias fazem parte do cotidiano desde a Revolução Industrial; entretanto, são tratadas, neste trabalho, não as tradicionalmente conhecidas, mas sim aquelas que permitem a comunicação virtual. Quando se coloca um texto na rede, este traz conhecimento para o cibernauta que o procura.

Dentro das tecnologias, a internet faz mais eco no ensino/aprendizagem de LE/LA, pois quase todos os professores ouviram falar desta ferramenta e muitos sabem que a rede pode contribuir nas aulas e no processo de ensino/aprendizagem. Levando em consideração que a internet se trata de uma

nova ferramenta aportada para o ensino das línguas, apresenta vantagens, mas também limitações, por isso talvez seja falso afirmar que esse recurso transformará as aulas de línguas em sucesso total.

Pode-se dizer que as vantagens e as limitações da internet vêm determinadas pelas suas próprias características como um meio de comunicação e informação. O sucesso do seu uso no ensino de LE/LA dependerá de que recursos se vão utilizar e para que vão utilizar. Sabe-se que a internet oferece uma quantidade imensa de material autêntico e real em espanhol e tanto professores quanto estudantes têm facilidades em acessá-lo.

A utilidade deste recurso se diferencia em função do objetivo que se tem ao fazer uma consulta à rede para os estudantes ou para os professores. Para os estudantes é um bom meio para que exercitem as suas habilidades decodificadoras, tanto as escritas (leituras de *webs* baseadas em textos) quanto as orais (ao escutar emissoras de rádio) ou para que revisem a gramática através de exercícios de correção automática, principalmente dedicados à gramática e ao vocabulário.

Para os professores, a internet funciona muito bem como um arquivo de sugestões didáticas, onde se compartilham materiais e planos de aulas. As aulas preparadas têm vantagens quando se refere ao fato de que são gratuitas, são excelentes para se improvisar uma sessão e se classificam em função das necessidades dos estudantes, por isso, está bem pautada. Todavia, apresenta um inconveniente: as aulas não foram desenhadas para um grupo concreto, portanto, pode ser que a aula não funcione com o nosso grupo. Por esse motivo, os professores têm de revisar os materiais antes de levá-los para a aula.

Para os professores, a internet ainda oferece outra vantagem: a de ser um recurso para a formação contínua dos professores, uma vez que se trata de um recurso para que qualquer profissional se mantenha em dia com tudo o que se refere à sua especialidade. Em especial, para os professores de língua estrangeira, o docente dispõe de foros de debates e listas de distribuição de notícias, se informação sobre congressos e encontros, novidades bibliográficas

e, inclusive, informações sobre ofertas de trabalho. De tudo que se relatou, se considera como se torna interessante para o professor desafiar os aprendizes levando-os a construir o conhecimento de forma conjunta na aula. Levando em conta o que afirma García (2004: 1070):

> El aprendizaje constructivo implica que el aprendiente aprende la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos en los ya conocidos y, por tanto, es él el máximo protagonista de ese proceso." Para ello y por ello la internet se convierte en una herramienta de grande valía en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Assim se desenvolve uma aula, com interação professor-estudante e estudantes entre si através do planejamento dos materiais que foquem no intercâmbio de informação e conhecimentos mútuos. Uma aula, em geral, traz o foco no estudante e nas suas necessidades e expectativas linguísticas.

Considerações finais...ou iniciais...

O estudante de uma língua adicional, no caso o espanhol, aprende as normas e o funcionamento dos elementos da língua no processo de aquisição da competência gramatical que, em geral, fazem parte do código escrito da língua. Por isto, a questão é como proporcionar uma aprendizagem da competência gramatical em espanhol para que os alunos sejam capazes de compreender e manejar a comunicação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma.

"A língua não existe sem a gramática" (ANTUNES, 2007: 85), realmente não existe. O grande problema é fazer os estudantes entenderem o que é gramática. E essa é uma das dificuldades do professor de língua, pois para os aprendizes o ensino de uma língua estrangeira/adicional é diretamente ligado à norma, o que não condiz com a realidade. Todavia, cabe somente ao professor mudar esse pensamento e tirar o foco do ensino na norma.

A partir das diferentes contribuições gramaticais (normativa, descritiva, didática) se pode fazer uma reflexão sobre qual é a função da gramática e,

consequentemente, do desenvolvimento da competência gramatical no processo de ensino/aprendizagem da língua, no caso o espanhol, na aula de LE/LA. Através de um ensino gramatical que extrapole as fronteiras das informações morfossintáticas e metalinguísticas no nível oracional e da inclusão do desenvolvimento de habilidades de organização discursiva/textual, o conteúdo sistêmico passa a ter relevância e ser significativo para o aprendiz.

Além de proporcionar a aquisição consciente das regras e normas dos elementos que constituem a língua, o que se propõe é que sejam ensinados para os estudantes os aspectos da organização discursiva e textual, além de que se reconheçam as estruturas concretas da língua dentro das habilidades linguísticas. Muitos aspectos gramaticais podem ser ensinados e adquiridos pelos alunos de forma inconsciente, melhor dito, implicitamente através da integração com outras habilidades e através da organização textual.

Referencias

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASAÑ, P. G.; VIAÑO, M. del M. M. La expresión escrita: de la frase al texto. *In*: BELLO, P. *et al*. **Didáctica de las segundas lenguas**: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1996. p. 43-63.

GARCÍA, S. G. **El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE**. *In*: Forma, 2001. p. 9-21.

GARCÍA, M. H. Internet en la enseñanza de español. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (org). **Vademécum para la formación de profesores –** Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 1061–1085.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007. p. 134.

KONDO, C. M. **Hacia una gramática para el uso no nativo**: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua (E/LE 5). 2002. p. 147–165.

LOUREIRO, V. J. S. ¿Qué gramática necesita enseñarse a estudiantes de E/LE en Brasil?. *In*: **Actas del Simposio Internacional de Didáctica "José Carlos Lisboa"**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2008, v. 1, p. 538-547.

PERIS, E. M. La subcompetencia lingüística o gramatical. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores –** enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 467-490.

RAYA, R. A. Cómo cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales. *In*: **XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE.** Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L., 2003. Disponível em: https://www.encuentro-practico.com/pdf03/alonso.pdf. Acessado em 15 jan. 2020.

TORREGO, L. G. Introducción. *In*: **Gramática Didáctica del español**. Madrid: SM Ediciones. 2005.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS APOIADAS EM TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO IF BAIANO- CAMPUS ITAPETINGA

Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito
Instituto Federal Baiano
Valéria Jane Siqueira Loureiro
Universidade Federal de Sergipe

Apresentação

A expansão do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), na sociedade do século XXI, traz como desafio à educação um repensar da prática docente. A cultura digital está presente nas diversas esferas da sociedade, rompendo fronteiras entre o espaço físico e digital, dando espaço a um lugar híbrido de conexões às mais variadas formas de informação, assim, abre-se espaço e flexibilidade para conviver com diferentes fluxos de informações e letramentos múltiplos (ROJO, 2010). Esta tecnologia surge como possibilitadora de integrar espaço e tempo, no exercício da prática docente, a sala de aula se mistura numa combinação entre o digital e o material, mais conhecida como o ensino híbrido, permitindo que a escola abra as portas para o mundo.

No entanto, o modelo tradicional, uniforme, vertical e resistente ao uso de tecnologias nas práticas de ensino, ainda é uma realidade na educação e, nesse contexto, acompanhar, organizar e contextualizar metodologias em tempos e espaços, que precisam ser revistos na atual sociedade, é um grande desafio. Há, ainda, profissionais que utilizam os recursos tecnológicos para reforçar as práticas tradicionais de ensino, mantendo a relação vertical, detentora do professor como único transmissor do conteúdo; por isso, é importante salientar que o uso de tecnologia não é metodologia ativa de aprendizagem. O que entendemos por Metodologias Ativas? Como as Metodologias Ativas podem contribuir para a prática docente?

Há tempos, os alunos, ao serem submetidos a atividades meramente expositivas, menor a sua motivação, no entanto, quando são convidados a integrar a aula, de forma participativa, em conjunto com atividades interativas, sentem-se pertencentes ao processo de aprendizagem, fazendo surgiram envolvimento e motivação. O advento da internet e o crescimento de recursos midiáticos têm transformado as formas de relação com o conhecimento e sua propagação, por meio de dispositivos eletrônicos de comunicação, os quais têm influenciado as formas de ensinar e aprender.

As metodologias e o processo de formação educativa do aluno

Na história da educação da formação linguística, o ensino do aluno é marcado pelo uso de metodologias tradicionais e com grande teor normativo, fragmentado e reducionista. Neste viés reconhece-se o professor como aquele que transmite o conteúdo, enquanto o aluno, passivo, retém e repete as informações adquiridas. Nesta perspectiva, o aluno torna-se um mero espectador no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, distante de uma visão reflexiva e crítica dos conteúdos recebidos.

No atual cenário escolar, mediado por constantes mudanças advindas dos avanços e transformações na sociedade, em especial no âmbito tecnológico, paradoxalmente, observa-se o crescimento nas limitações de ações de ensino-aprendizagem. Para Prensky (2001), a crise no campo educacional se justifica pelo conflito de gerações em que há alunos digitais em uma escola analógica. Segundo o filósofo francês Edgar Morin (2007:39):

> [...] a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar [...].

Nesse contexto desafiador da educação, surgem as Metodologias Ativas, que usam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem a fim de desenvolver a motivação do aluno por meio de métodos que promovem a autonomia na resolução de conflitos, o exercício da curiosidade como estímulo, o exercício da intuição, o senso crítico-reflexivo. Isso pode fazer com que o aluno passe de sujeito passivo para ativo no processo de aprendizagem de saberes significativos.

As Metodologias Ativas, exemplificadas por Mattar (2017) como aprendizagem híbrida (*blended learning*), encontram-se na sala de aula invertida (*flipped classroom*), instrução por pares (*peer instruction)*, método do caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, pesquisa, aprendizagem baseada em games e gamificação, dramatização e simulação, *design thinking*, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios. Essas metodologias situam o aluno como protagonista na construção do saber e produzem uma aprendizagem ativa e significativa através do modo flexível e híbrido de acesso ao conhecimento.

Segundo ainda Mattar (2017), a relação entre Metodologias Ativas e novas tecnologias é uma estratégia importante para a educação presencial, *Blended learning* e EaD, pois pode contribuir para que o ensino responda às diversas maneiras de aprendizagem. Em diálogo com Freire (1996) que considera que é preciso apresentar uma proposta metodológica que contemple o respeito à bagagem cultural do aluno, como também os saberes construídos em suas vivências, esse viés propõe a execução de uma metodologia que não possa existir a indissociabilidade entre teoria e prática nas relações entre o aluno e os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, os desafios do mundo globalizado requerem que a experiência e prática estejam em consonância nos processos de ensino-aprendizagem, pois apenas o estudo teórico já não é mais suficiente. Para Bacich e Moran (2017), a aprendizagem por transmissão se faz importante, mas por meio de questionamento e experimentação se torna mais relevante

para uma compreensão ampla e profunda do conhecimento. Nesse sentido, no atual contexto social, em que as TDCI estão inseridas, a discussão gira em torno da mediação pedagógica e dos reais efeitos de aprendizagem na qual uma metodologia se adeque a ferramenta. Para Moran (2015:17):

> Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Logo, o foco não está no uso das Tecnologias na educação, mas na forma como o conteúdo apresentado em sala de aula se aproximará das vivências dos alunos através dos métodos que promovam uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, envolvam o aluno de forma a motivá-lo. Por isso, é preciso refletir sobre a postura do professor na adaptação do material didático para atender a essa realidade.

Atualmente, as TDIC têm sido utilizadas no ensino e o seu foco tem se distanciado do ato de educar pessoas, dessa forma, é preciso que, através dessa possibilidade de material didático, o conhecimento se torne produtivo e promova reflexão, que esteja distante da realidade atual em que as ideias são produzidas e encaminhadas sem a reflexão prévia e a padronização e mecanização do pensamento, passíveis de serem manipulados de forma rápida pela inexistência de reflexão. O grande desafio da escola é a transformação do ensino em educação. Essa prática exige mudanças dos professores, tornando-se necessário que, inicialmente, eles sejam curiosos e que, em suas práticas, desafiem e estimulem seus alunos num contexto dialógico, reflexivo e flexível.

Dessa maneira, urge uma transformação nas formas de ensinar e um dos grandes objetivos da prática pedagógica é que nos métodos adotados no ensino

promova-se uma aprendizagem significativa, defendida pelo psicólogo norte-americano Ausubel (1963), como uma forma de integrar o racional, o social, o sensorial, o pessoal e o emocional, ou seja, aplica-se o que é ensinado ao contexto de realidade do aluno. O autor ainda associa a "aprendizagem mecânica" ao conteúdo que não consegue ter ligação com algo que o aluno conhece, ou seja, ao conteúdo que não permite a interação relevante com o conhecimento da estrutura cognitiva do aluno. Edgar Morin, preocupado com a realidade citada, afirma:

> [...] uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2000:16).

Assim, espera-se que o professor cumpra o seu papel de promover, na construção do seu material didático, atividades variadas, integradas criativas, inovadoras, lúdicas, contextualizadas com produção de sentido e aplicação para a vida. Nesse contexto, as Metodologias Ativas apresentam-se como uma possibilidade de inter-relacionar educação, escola, cultura, sociedade e política. A concepção dessa metodologia remete-se aos anos 70 por meio do movimento da Escola Nova, defensora do uso de um método em que o ensino estivesse centrado na aprendizagem através da experiência e, consequentemente, centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem se alicerçam na autonomia e no protagonismo do aluno. O seu foco é o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade (CAMARGO; DAROS, 2018). As tecnologias digitais móveis, conectadas,

leves, ubíquas são o motor e a expressão do dinamismo transformador da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por *design*, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações de ensino-aprendizagem. Os eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, não se resume ao apoio ao ensino, mas sim que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e Metodologias Ativas (GOMEZ, 2015).

Nesse cenário de facilidade ao acesso à informação surgem oportunidades de aprender de forma colaborativa e em rede, os contextos de aprendizagem necessitam ser diferenciados. O grande desafio do professor é transformar suas aulas em exitosas experiências de aprendizagem, em que o aluno possa participar e colaborar ativamente do processo de desenvolvimento do seu conhecimento, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa.

Essas mudanças refletem sobre a prática docente e os desafios postos diante desse cenário, a que comumente as pessoas são expostas. Dessa forma, a necessidade de que a educação possibilite, através da prática pedagógica, oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, de sua autonomia, do trabalho colaborativo, da resolução de problemas, na gestão de tarefas em times e de múltiplos letramentos, elementos considerados necessários para desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. De que maneira os recursos disponíveis em rede podem ser potencializados e transformados em material instrutivo para o aluno, de forma que ele possa estar envolvido no processo de ensino-aprendizagem?

Sabe-se que os métodos tradicionais privilegiam a transmissão de informações pelos professores. Essas metodologias faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. A partir do advento da internet e da divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Para Almeida e Valente (2010) isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não há modelos

prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

A aprendizagem e o ensino são duas ações indissociáveis, uma depende da outra para que bons resultados sejam alcançados. A formação do aluno através de temas voltados apenas à formação conteudista dificulta o trabalho que envolva temas voltados à formação crítica, e leve o aluno ao envolvimento no processo ativo da aprendizagem como ser autônomo, reflexivo e crítico. Os papéis de professor e aluno são ressignificados na proposta das Metodologias Ativas. O aluno passa a exercer o protagonismo, transformando-se em um indivíduo ativo e se encontra no centro da aprendizagem, onde há uma relação com o aprender fazendo; exigindo dele a participação de atividades de caráter teórico-práticas.

A intervenção do professor é de supervisor, orientador estimulador, condutor, apoiador. Ele valoriza, através de estímulos, analisa, pontua, media as informações e tomada de decisões; ele realiza um acompanhamento, oferece *feedback*, fazendo com que suas aulas envolvam a inovação, criatividade, criticidade e reflexão. Assim, a justificativa de uma proposta aos desafios da sociedade da informação (CASTELLS, 2009; LEMOS, 2002) que aponta a necessidade de novos caminhos na educação e, principalmente, a necessidade de apresentar aos alunos metodologias.

Logo, este trabalho visa a apresentar algumas propostas de material didático construído sob a égide das Metodologias Ativas, tendo apoio em algumas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), assim como as experiências e repercussões dos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Itapetinga, na disciplina de Língua Espanhola. Dessa maneira, será associado o conceito de algumas Metodologias Ativas às práticas realizadas.

Assim, será proposta uma reflexão sobre as possibilidades de material didático permeadas pelas Metodologias Ativas e, assim, viabilizar uma

contribuição para a atuação docente. Dentre as várias possibilidades do desenvolvimento das Metodologias Ativas, destacam-se: Ensino por Projetos, Gamificação, Aprendizagem Baseada em Times (TBL), Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida, que serão definidas a seguir, de acordo com as experiências realizadas no âmbito do IF Baiano, *campus* Itapetinga.

PBL –Aprendizagem Baseada em Problemas

O PBL, associa-se a uma situação- problema posta pelo professor em que o aluno deve ir em busca da solução. Algumas propostas de atividades partem de uma pergunta desafiadora ou lançamento de um desafio do professor para os alunos, com tempo e regras preestabelecidos, que objetiva a busca de soluções, muitas vezes sendo necessária a busca de informações em pesquisas, entrevistas, estudo de textos, vídeos etc.

Aprender através da problematização, uma das possibilidades das Metodologias Ativas, já era defendido por Freire (1996), quando seu pensamento convergia com uma aprendizagem que envolvesse o diálogo, a participação e a conscientização. Assim, o Arco de Maguerez, que teve a sua primeira apresentação por Bordenave e Pereira (1989), possui cinco etapas: a observação da realidade e definição de um problema, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação da realidade.

Nesta proposta é possível desenvolver a teoria da Problematização, uma vez que visa a desenvolver a autonomia dos alunos, através do envolvimento ativo na problematização da realidade proposta pelo professor, em que, contextualizando com a teoria apreendida e delimitando o problema, a proposta é a posterior à busca de uma solução ou resposta para ele. Dessa maneira, o professor apresenta-se como estimulador nessa relação teórico-prática, partindo da realidade concreta e do conhecimento adquirido para realizar as intervenções necessárias.

Dessa forma, a importância de que os temas tratados na metodologia da problematização ou também conhecida como PBL, termo também conhecido como *Problem Based Learning*, tratem de assuntos que façam parte de uma realidade concreta e de vivências, pois assim, é possível que, através desse conhecimento prévio, devidamente articulado com os temas de estudos, essa aproximação entre estudo e realidade concreta possibilite uma aprendizagem significativa para o aluno.

A necessidade de teorização dos pontos-chave e a posterior criação de hipóteses, são as bases de sustentação para a realização da prática. Como o aluno participa de todas as etapas de construção e resolução do problema, existe a possibilidade de maior engajamento no processo e desenvolvimento da autonomia, tendo sempre a presença do professor como estimulador para pôr em dúvida os resultados alcançados ou a confirmar suas crenças. Nesse método, trabalha-se o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.

O uso de problemas é uma forma de atividade que, como estratégia de aprendizagem, possui a propriedade de despertar o envolvimento, o interesse, a criatividade e a plena participação dos alunos. Segundo Camargo e Daros (2018) essa estratégia tem como objetivo criar para os alunos uma situação desafiadora e reflexiva, que o remeta ao domínio de informações do conteúdo apreendido, organizando-o de uma forma contextual.

A Experiência

Considerando a necessidade de desenvolver, de forma envolvente, o senso crítico do aluno e a capacidade de resolver problemas, atrelado a um dinamismo atraente, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), realizou-se, através de atividades vinculadas ao projeto de ensino da disciplina de Língua Espanhola, a proposta de trabalho denominada *El Desafío*. A proposta consistiu na apresentação de situações-problemas, lançadas de forma surpresa

e devidamente contextualizadas aos conteúdos estudados pelos alunos, com regras preestabelecidas, como o tempo e modo de execução e número de envolvidos. Na maioria das vezes, os resultados das atividades eram utilizados como avaliação da aprendizagem, convergindo em sua prática outras Metodologias Ativas como o ensino híbrido, o TBL e a sala de aula invertida, como serão vistas nas experiências relatadas a seguir.

A primeira experiência, intitulada *Feira Gastronómica*, correspondeu a uma exposição de pratos típicos hispânicos, realizada por todos os alunos de espanhol do 2º ano do IF Baiano, *campus* Itapetinga, que esteve relacionada ao conteúdo do léxico apresentado no material didático usado pelos alunos, *Cercanía Joven* [1]. Os alunos envolvidos passaram 2 meses apropriando-se do léxico correspondente aos alimentos e foram desafiados com atividades, dentro da proposta *El Desafío* até o dia da culminância. Considerando a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas dessa língua, o uso da oralidade e escrita em espanhol foi utilizado no desenvolvimento dos desafios.

A segunda experiência foi com o aplicativo *Duolingo*, uma plataforma digital que possibilita, de forma gratuita, porém com a apresentação de anúncios e possibilidades de acesso a versões pagas, o aprendizado de mais de 30 idiomas. As atividades propostas englobam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a saber: a oralidade, a escrita, a prática auditiva e a leitura. O *Duolingo* foi utilizado como ferramenta de apoio para a avaliação da aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos dos cursos integrados em Agropecuária e Meio Ambiente na disciplina de Língua Espanhola.

O desafio foi lançado, de forma que os alunos cumprissem em 5 semanas, todas as atividades da introdução e unidade I e, paralelamente a isso, foi criada uma conta no Instagram pela turma, na qual, semanalmente, os grupos formados tinham o desafio de postarem dicas, escritas ou orais sobre o

[1] COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza S. **Cercanía joven**: espanhol, 2º ano - ensino médio. Obra coletiva, editora responsável Ana Luiza Couto. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

conteúdo apreendido. Ao final, de forma individual, cada aluno apresentou o seu progresso no jogo e houve o compartilhamento das experiências de aprendizado. O formato dessa plataforma, que apresenta o *ranking* de cada participante, assim como o *status* dos seus avanços, tornou a experiência mais instigante e motivadora, já que o espírito competitivo estava presente entre o grupo de participantes.

Segundo relato dos alunos, a experiência do *Duolingo* foi enriquecedora, incluindo o fato de que algumas atividades, com cunho repetitivo, permitiram a internalização e fixação do conteúdo trabalhado nos jogos e, consequentemente, uma aprendizagem mais rápida. Após essa experiência, o hábito de alguns alunos mudou, como foi relatado por um deles que passou a assistir séries em espanhol e ouvir programações nesse idioma de forma habitual.

Considerando a proposta do PBL, observou-se um engajamento dos alunos na resolução dos problemas, postos como desafio, movido pelo espírito competitivo de vencer, aliado ao aprendizado, ou seja, houve mais envolvimento e motivação em aprender, tendo em vista uma futura aplicação desafiadora.

Aprendizagem Baseada em Projetos

De acordo com Bordenave e Pereira (1989), a realização de um projeto deve perpassar por 4 etapas. Primeiramente, a intenção, o ponto de partida, a ideia motivadora, na qual estão presentes os objetivos e finalidades. Em seguida, após a proposta pré-concebida, parte-se para a preparação**,** fase em que é feito o planejamento, levantando-se as necessidades, de acordo com os conteúdos que serão abordados, como o público-alvo, o tempo de duração, o local etc. Depois, parte-se para a execução, o momento em que tudo o que foi idealizado é posto em prática, de forma a cumprir com os objetivos propostos e, por fim, a apreciação**,** que corresponde à avaliação dos pontos positivos e

negativos do projeto, a fim de torná-lo exequível dentro dos padrões idealizados. A seguir, apresentamos algumas experiências de extensão e ensino, realizadas no IF Baiano, *campus* Itapetinga, no componente curricular de Língua Espanhola.

A Experiência de extensão: O Espanhol e a Interdisciplinaridade – Consumo Consciente

Este projeto trabalhou com a conscientização dos alunos do 2º ano Integrado em Meio Ambiente e Agropecuária do IF Baiano sobre o consumismo, desperdício, doações, trabalho social voluntário, reciclagem, cultura e Língua Espanhola e produção de material didático. A escolha do tema fez parte do conteúdo trabalhado no livro de espanhol *Cercanía Joven,* cujo tema despertou a ideia do projeto junto às turmas envolvidas.

Inicialmente, os alunos conheceram conceitos sobre o tema, debateram sobre os diferentes comportamentos excessivos e levaram para a casa a tarefa de se autoavaliarem sobre os desperdícios, denominado consumismo. Também, separaram utensílios de desuso, para posterior doação no dia da culminância do projeto, como também selecionaram material reciclável para reutilização em objetos que auxiliaram na produção de material didático para levar conhecimentos básicos da Língua Espanhola ao público envolvido.

Após a conscientização e o levantamento de material para doação, foram selecionados os locais para a execução do projeto. A proposta consistiu em realizar um ciclo de 4 oficinas, apresentadas de forma randômica, para idosos do Abrigo Laura Carvalho e crianças da creche Anísio Teixeira e Marvione Macedo, ambos na cidade de Itapetinga-Bahia. As oficinas realizadas com o grupo de idosos envolveram atividades práticas e lúdicas, feitas através da produção de material didático reciclado voltados ao artesanato e à pintura.

O grupo que trabalhou com as crianças na creche, realizou atividades voltadas para a confecção de fantoches e para a contação de histórias em espanhol, para a produção de massa colorida com farinha de trigo, para a

confecção de jogos com garrafa pet, palitos de picolé e copinhos descartáveis e para oficinas de música em espanhol, com produção de instrumentos de percussão feitos pelo público com material reciclável.

Após o término das oficinas, foi realizado um encerramento com gincana e muita música, sempre envolvendo a conscientização sobre a importância do consumo consciente, a reutilização de materiais para fins de ensino-aprendizagem, como material didático, o uso da Língua Espanhola como difusor da cultura hispânica e a doação dos materiais disponibilizados pelos alunos.

Nesse projeto, além de trabalhar a conscientização, os alunos puderem transmitir os conhecimentos relacionados à Língua Espanhola, sustentando a ideia defendida pela pirâmide da aprendizagem, segundo a qual 95% da aprendizagem estão relacionados ao conteúdo que o indivíduo ensina aos outros. Também os alunos construíram com as próprias mãos materiais de uso didático, associando a teoria à prática, de forma criativa, lúdica e motivadora.

Ensino

Os projetos de ensino que serão apresentados a seguir, foram realizados, tendo como fio condutor a articulação entre teoria e prática, como também uma forma de desenvolver o senso crítico e a participação efetiva do aluno em sala de aula.

Conectados al Español

O projeto *Conectados al Español* foi realizado no 2º semestre letivo de 2015, no Colégio Estadual Tobias Barreto, em Aracaju, e, nos anos de 2017 e 2018, no IF Baiano, *campus* Itapetinga. Este consistiu na produção de vídeos por parte dos alunos, fazendo uso da Língua Espanhola, para a construção de um programa com o mesmo nome do projeto. O objetivo do projeto foi transmitir as aprendizagens adquiridas no componente curricular de Língua

Espanhola, através dos estudos realizados durante todo o ano letivo, em formato de material instrucional (vídeos), para o público que desejasse ter noções linguísticas e culturais sobre a Língua Espanhola.

Os quadros que compuseram o programa apresentado pelos alunos foram: ”Melhorando a nossa comunicação “, dicas sobre o aspecto comunicativo de uso da Língua Espanhola; O pensamento do dia”, apresentação de uma reflexão filosófica em Língua Espanhola; “De olho no ENEM” dicas de diversas disciplinas sobre a prova do ENEM; “Caixinha musical “ um espaço de música com reflexão, no qual muitos utilizaram esse quadro para cantar e apresentar dança de músicas em espanhol; “Curiosidades”, aspectos relevantes sobre o mundo hispânico, “Um pouco de cultura”, explanação sob o prisma intercultural, traçando contrastes entre a cultura hispânica e brasileira

Cada vídeo, englobando um (1) quadro, deveria ter, no máximo, um (1) minuto de duração. Ao final, todos os vídeos produzidos foram compilados, formando o programa e hospedados em uma rede social destinada para esse fim, que foi alimentada por uma equipe de alunos. Cada etapa do projeto contou com o planejamento prévio e trabalho colaborativo dos alunos, tendo sido organizados roteiro, gravação, cenário, edição e publicação. Alguns dos critérios avaliados nesse projeto estiveram concentrados na criatividade, articulação entre teoria e prática, colaboração e interação entre os componentes do grupo e com o professor.

A nomenclatura do projeto esteve associada a três elementos, inicialmente associada à necessidade de o aluno conectar os conhecimentos adquiridos no ano letivo para a produção dos vídeos (por essa razão o projeto sempre foi executado no 2º semestre), em seguida para contextualizar com a proposta desse trabalho no envolvimento com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a necessidade de estar conectado para acesso às informações presentes no vídeo e ,finalmente, o principal objetivo, permitir ao

público assistir aos vídeo sem conexão com os conhecimentos sobre a Língua Espanhola.

Caça ao tesouro com o QR CODE: um projeto para a avaliação da aprendizagem

Esse projeto teve início em 2018, com as turmas do curso Integrado na disciplina de Língua Espanhola e de especialização em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano e visou a trabalhar as Metodologias Ativas como meio avaliativo da aprendizagem através do uso da gamificação. No pensamento de Prensky (2001), gamificar a sala de aula não significa criar um *game* ou colocar a turma para jogar em sala de aula, mas consiste em usar as mesmas estratégias, métodos, pensamentos e alguns elementos do design de games no ambiente de aprendizagem, a saber: interação, colaboração, *feedback*, fases, desafios, motivação, regras claras, dentre outros.

A metodologia utilizada neste projeto está na criação de QR *code*, termo criado em 1994 cujo significado remete à leitura rápida, para posterior leitura dos alunos por meio do uso de *smartfones.* Os códigos criados contêm perguntas, xaradas, mistérios, devidamente contextualizados com a área de conhecimento trabalhada, cuja resposta desvendou a próxima pista até chegar ao tesouro. Nesse projeto, realizado sempre no final de cada semestre, foi possível qualificar e quantificar o nível de aprendizagem dos alunos, além de desenvolver o trabalho em equipe, o desafio, as fases, as regras claras, a colaboração, a competição, a resolução de problemas, o estímulo, a motivação e uma articulação entre teoria e prática por meio de uma avaliação instigante e criativa, propostas nas Metodologias Ativas.

Ensino Híbrido

As tecnologias comumente são pensadas como aliadas para mediar a construção do conhecimento através de aulas criativas, interativas, que promovam uma aprendizagem colaborativa e desafiadora, que envolva o

discente, colocando-o no centro da aprendizagem, promovendo o seu protagonismo.

Ensino Híbrido ou *blended learning* compreende uma integração entre o ensino presencial e online. Sendo possível, dessa forma, a Tecnologia e a Educação caminharem juntas. Para o uso desse método se faz necessário o planejamento do professor numa adequação de tempo e espaço. O professor passa a ser um mentor e deixa de atuar como protagonista, como é comum acontecer nos métodos tradicionais, em que a aula expositiva faz dele o principal ícone da transmissão do conteúdo.

O ensino híbrido objetiva potencializar diversos modos de inteligências, seja ela auditiva, visual, cenestésica, musical, entre outras. Seu foco está em desenvolver algumas habilidades, consideradas essenciais diante dos desafios do século XXI, a saber: o pensamento crítico, o desenvolvimento da autonomia, a colaboração na aprendizagem, a inovação e a criatividade.

A rotação por estações de aprendizagem é considerada um exemplo de ensino híbrido. Esse modelo corresponde à criação de circuitos dentro da sala de aula, com atividades ligadas a um mesmo tema, mas com diferentes abordagens interativas e desafiadoras, em que se realiza uma roda por estações, no qual todos os alunos devem participar de todas as etapas do circuito de troca, as quais apresentam início, meio e fim e não apresentam uma relação de dependência uma com a outra. Os circuitos geralmente apresentam uso de, pelo menos, uma TDIC.

Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida surgiu da necessidade em responder à pergunta: "qual é a melhor solução para os meus alunos? " A sua ideia de execução se inspirou em cada necessidade apresentada por um determinado grupo de alunos. O conceito de sala de aula invertida surge diante de uma indagação frente a uma realidade de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem,

assiduidade e no cumprimento dos objetivos conforme no afirma Bergmann e Sams (2019: 23): “E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como ‘dever de casa’ e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam? ”.

Nessa proposta de Metodologia Ativa, através do uso de ferramentas interativas, o aluno desenvolve, previamente, atividades de diagnóstico da aprendizagem, geralmente, fazendo uso de recursos tecnológicos de pesquisa como internet, vídeos, áudios, como meio de complementação da aprendizagem, para que no encontro com o professor se desenvolvam saberes, levando em consideração esse conhecimento construído fora do ambiente escolar.

A essa combinação entre o ensino presencial e *online*, como foi visto anteriormente, conceitua-se como híbrido e é possível que em uma mesma atividade possa existir uma combinação de mais de uma Metodologia Ativa, como serão apresentadas em algumas experiências a seguir. Quando o aluno chega ao encontro com o professor, ele já sabe o tema que será abordado pelo mestre que, nesse contexto, não corresponde mais ao único detentor do saber, que levará o conhecimento de forma conteudista e unilateral para os alunos, mas sim de um mediador, pois este tem como possibilidade propor atividades para o desenvolvimento prático do tema, previamente visto pelos alunos, fora do ambiente escolar.

A sala de aula invertida, assim, possibilita atender as necessidades de alunos com diferentes fragilidades, como a flexibilidade para o aluno que, nos encontros presenciais com o professor não consegue acompanhar os conteúdos naquele tempo e espaço preestabelecidos, pois possibilita que chegue ao encontro já com o conhecimento do tema que será abordado naquele momento.

De tal modo que o professor consegue trabalhar de forma personalizada, mais ampla, flexível e participativa, pois é possível manter um diálogo com os alunos a respeito do conteúdo, podendo usar diferentes ferramentas para o desenvolvimento de atividades, tendo em vista que ele já está atualizado a

respeito do conteúdo que será abordado, sem contar que o tempo também é otimizado, podendo ser utilizado de forma produtiva. Nesse contexto, o professor passa a exercer o papel de mediador da aprendizagem, sendo possível diagnosticar o conhecimento adquirido pelos alunos nessa primeira etapa de contato com o tema.

A Experiência

Uma das formas em que a sala de aula invertida foi trabalhada no IF Baiano, *campus* Itapetinga, inicialmente, teve como público-alvo duas alunas repetentes da disciplina Língua Espanhola do 3º ano. Com o fito de revisar conteúdos de léxico e, simultaneamente, prepará-las para o ENEM, foi realizado o trabalho com o aplicativo *Duolingo*, que corresponde a uma plataforma de aprendizado de idiomas, em que o aluno acompanha o seu desenvolvimento em formato de ranking, sendo possível competir com outros participantes. Essa plataforma oportuniza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (oralidade, leitura, escrita e prática auditiva) em atividades curtas, com lições que trabalham a comunicação da vida real em mais 30 idiomas.

Foi estipulado um prazo para a realização de todas as lições da I unidade para as alunas do IF Baiano. Depois da conclusão das etapas, cada uma apresentou as dificuldades que encontrou. Nesse momento, realiza-se a mediação do processo de construção do conhecimento com as alunas, mas contando já com dúvidas pontuais sobre assuntos específicos, já estudados antes por elas na sala de aula invertida, através do ensino híbrido.

Considerações Finais

Entendemos o quanto a educação está em constante movimento, pois aprender vai além de reunir informações, dados e conhecimentos, é interagir de forma crítica, reflexiva com vistas a transformar o aluno em um ser

autônomo e participativo no seu processo de aprendizagem. Desta forma, os dados observados revelam que é preciso que os envolvidos com as Metodologias Ativas assimilem essa prática e acreditem no seu potencial transformador. Sabe-se que, nem sempre será possível que se contemplem a individualidade e o ritmo de aprendizagem de todos os alunos de uma turma, uma vez que o perfil deles é heterogêneo e as turmas podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento, podendo ser um entrave para que o professor consiga atingir o êxito esperado em uma única aplicação de prática

Assim, faz-se necessário que o professor busque combinações de métodos que estejam devidamente alinhados à realidade do público, do contexto e do assunto trabalhado. O professor precisa planejar a sua prática de forma que consiga contextualizar a teoria nas atividades propostas nas Metodologias Ativas. Isso, sem dúvidas, exige muito mais do professor, que simplesmente transmitir conteúdos de modo tradicional, por isso, é um grande desafio para a formação linguística do aluno. É exigido que o professor repense, inove, arrisque e passe a despertar a curiosidade no aluno na sua prática docente. De maneira que o aluno ao experimentar da Ciência no processo de ensino-aprendizagem, se fascine no envolvimento ativo de sua prática, através de propostas inovadoras para a sua aprendizagem.

Portanto, propõe-se um repensar da prática docente, no sentido de o professor sair do protagonismo da sala de aula, modificando o ensino e repensando o seu planejamento, deslocando o foco para o aluno. Faz-se necessário que o professor mude de paradigma e traga o aluno como protagonista, possibilitando a aprendizagem por meio de práticas colaborativas de aprendizagem.

Esperamos que este artigo possa viabilizar uma reflexão-ação no sentido de agregar novos conhecimentos e despertar aos professores a necessidade de uma análise intrínseca sobre o planejamento e construção e/ou adaptação de seu material didático, assim como das possibilidades de construção de novos projetos de ensino, que possam ser implementados no cenário desafiador de

grandes mudanças e de necessidades de integrar os métodos de acordo com a realidade de cada contexto de ensino, lembrando que não existe uma receita pronta para a prática educativa de sucesso, existem estratégias que devem ser adequadas a cada realidade e, nesse contexto, as Metodologias Ativas, por si só, não podem realizar uma exitosa prática docente se não estiverem devidamente articuladas com a realidade de cada contexto.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. e VALENTE, J. A. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Editora, 2010.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune & Stratton, 1963.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar aprendizado ativo. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – a era da informática: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía joven**: espanhol, 2º ano – ensino médio. Obra coletiva, editora responsável Ana Luiza Couto. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: Foca Foto PROEX/UEPG, 2015. *E-book.* (Coleção Mídias).

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2010.

O PROCESSO DE NARRAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Iramí Bila da Sila
Universidade Federal de Sergipe/GEMADELE
Claudio Manoel de Carvalho Correia
Universidade Federal de Sergipe /SELEPROT/GEMADELE

Algumas observações sobre a primeira classificação

As Matrizes da Linguagem e Pensamento tiveram seu início nos estudos realizados por Santaella durante uma pesquisa sobre os problemas de leitura e redação dos alunos da PUC-SP entre 1973 e 1975. Com o objetivo de entender como se estruturava a organização global dos textos, que revelavam os problemas de coesão e de coerência da produção textual dos alunos, Santaella (1996: 184) concluiu que os textos se organizavam a partir de certas leis, em outros termos, certas matrizes que norteavam a variabilidade da produção textual. Os resultados desses estudos foram publicados no livro *Produção de Linguagem e Ideologia* (1996), em um capítulo intitulado *Por uma Classificação da Linguagem Escrita* (SANTAELLA, 1996: 181-206).

Podemos encontrar neste capítulo as primeiras classificações desenvolvidas por Santaella para descrever as características da linguagem escrita, a partir das analogias estabelecidas entre a clássica divisão do discurso em Descrição, Narração e Dissertação, com as categorias da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, desenvolvidas por Peirce para explicar as formas de apreensão da experiência.

De início, devemos observar que mesmo tendo sido criada com o objetivo de analisar apenas a linguagem escrita, a primeira classificação desenvolvida por Santaella (1996) nos permite uma análise, também, da linguagem oral, na medida em que a linguagem escrita é inegavelmente uma representação da linguagem oral. Esta primeira classificação nos permite uma

observação da lógica dos processos de representação. O que estamos chamando aqui de "lógica dos processos de representação" é a lógica inerente à linguagem verbal que fundamenta a estruturação dos processos representativos. Ou seja, a linguagem verbal representa a experiência através de uma lógica de estruturação altamente complexa e específica: uma verdadeira lógica de estruturação das representações da experiência.

Esta primeira classificação desenvolvida por Santaella (1996) nos permite observar as diferenças e as singularidades nas formas de estruturação das representações. Em outros termos, a observação da estruturação das simbolizações. Este processo de simbolização da experiência, altamente estruturado, é característico apenas da linguagem humana.

A lógica da estrutura das representações e simbolizações da linguagem humana reflete a estrutura complexa e organizada do pensamento do homem; e quando falamos em simbolizações, estamos na Semiótica de Peirce, falando na terceira classificação da tricotomia que classifica as relações do signo com seu objeto. Ou seja, estamos falando do símbolo. E falar em símbolo é falar em terceiridade, ou seja, racionalização, interpretação, cognição e conhecimento.

A percepção dos objetos da experiência, quando representados na linguagem verbal, apresentam uma estruturação distinta. A forma como o objeto será representado na linguagem verbal é totalmente dependente do desenvolvimento linguístico e cognitivo. As formas de estruturação mais simples demonstram estágios linguísticos e cognitivos iniciais, enquanto as formas mais elaboradas e complexas de representação demonstram estágios intermediários e de maior desenvolvimento.

É a partir deste princípio, de que a linguagem é um fenômeno de terceiridade, que Santaella classificou as três modalidades do discurso, relacionando-as com as três categorias fenomenológicas: a descrição com a primeiridade, a narração com a secundidade e a dissertação com a terceiridade.

Na primeira modalidade, a *descrição*, a linguagem verbal descreve aspectos qualitativos do objeto observado; na segunda modalidade, isto é, a

narração, a linguagem verbal apresenta ações, fatos, atividades sendo narrados; e na *dissertação,* encontramos elementos racionais, intelectuais e gerais representados na linguagem verbal.

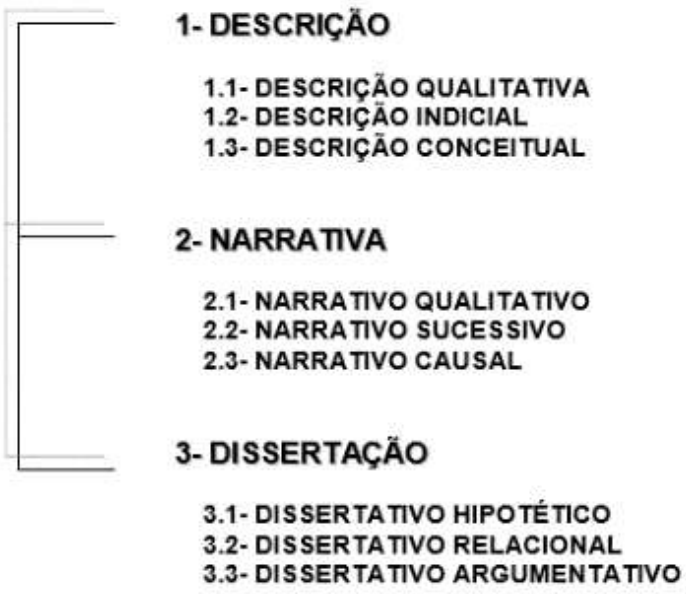
Figura 1 – As modalidades básicas da primeira classificação



Fonte: Correia (2009: 165).

Porém, devido à precariedade dessa divisão inicial para a observação das singularidades, características e diferenças que existem entre as diferentes formas de descrição, narração e dissertação, Santaella (1996: 195) propôs a existência de uma subdivisão interna a cada uma das classificações, baseadas na recursividade das categorias. Assim, a subclassificação interna das classificações básicas foram divididas com base nos três modos de representação do signo: os modos icônico, indicial e simbólico. Como foi observado, a linguagem verbal é inegavelmente um fenômeno de terceiridade em todos os sentidos; porém, a terceiridade apresenta elementos tanto de primeiridade como de secundidade. Podemos, assim, resumir as modalidades e submodalidades da linguagem verbal apresentadas na primeira classificação (Figura 2).

Figura 2 – As submodalidades da primeira classificação



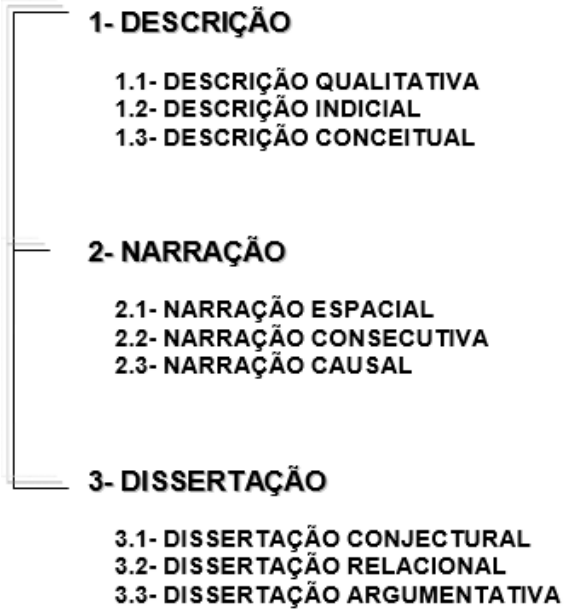
Fonte: Correia (2009: 166).

Assim, podemos concluir que os três modos básicos de categorização da linguagem verbal em descrição, narração e dissertação, e suas submodalidades, estão diretamente relacionados com as categorias fenomenológicas da experiência.

A segunda classificação da linguagem verbal nas matrizes da linguagem e pensamento

As modalidades do discurso verbal desenvolvidas por Santaella (2001) têm como objetivo caracterizar os princípios de organização sequencial que estão na base do discurso verbal. As categorias da experiência revelam as formas de tradução da experiência em signo, a descrição, narração e dissertação emergem como os três grandes princípios da sequencialidade discursiva. Esta segunda classificação, a narração, apresenta algumas diferenças da primeira classificação encontrada em *Produção de Linguagem e Ideologia* (1996):

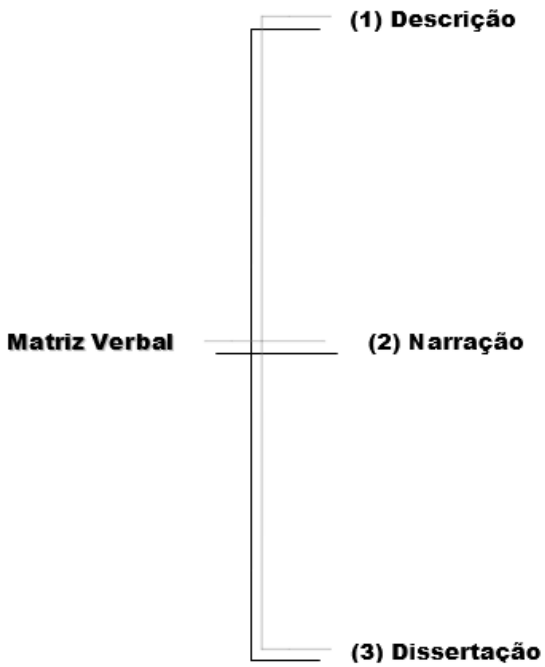
Figura 3 – A matriz da linguagem verbal e suas modalidades



Fonte: Correia (2009: 169).

Baseando-se, assim, nas categorias fenomenológicas de Peirce, Santaella (2001: 287) postula que existem "três universos representativos básicos: o universo das qualidades, o universo dos fatos e o universo das ideias" e "esses universos correspondem justa e respectivamente à descrição, narração e dissertação*"*; em outros termos, os elementos fundamentais de todos os fenômenos estão presentes e constituem as características básicas das modalidades da *Matriz Verbal*.

Figura 4 – Modalidades da Matriz Verbal



Fonte: Correia (2009: 174).

A **descrição** pode ser entendida como uma tradução da linguagem verbal para a apreensão que temos das qualidades do universo da experiência, ou seja, dos objetos, ambientes, pessoas, eventos, situações etc. Esse processo de apreensão da experiência se dá por meio de nosso aparelho sensório-motor; assim, a descrição se define como um processo de tradução das apreensões sensórias a partir da linguagem verbal.

A segunda modalidade da Matriz Verbal é a **narração**. Ela é a segunda modalidade na medida em que possui características comuns à segunda categoria cenopitagórica, ou seja, a secundidade. Ela é a "segunda" modalidade da "terceira" *Matriz*, evidenciando, assim, os elementos de secundidade que estão subjacentes às atividades linguísticas de natureza da terceiridade.

Para entendermos os elementos de secundidade que estão subjacentes à natureza da categoria narrativa, devemos primeiramente observá-la como uma "ação" linguística, uma "atividade" discursiva, na qual tanto implicitamente, como explicitamente, ocorrem relações de comunicação entre um narrador e

um ouvinte. Santaella (2001: 321) afirma que

> [...] a narratividade é modalidade precípua do verbal, podendo estar subjacente também à descrição e à dissertação, e podendo se espraiar ainda para as outras matrizes, a sonora e a visual. Contudo, estas duas últimas, sonora e visual, têm autonomia lógica própria, como matrizes de linguagem e pensamento que também são e, como tal, a narratividade não lhes é inerente. Isso reduz a universalidade da narrativa apenas ao reduto do discurso verbal.

Assim, a partir de princípios fenomenológicos e de bases conceituais da semiótica de Peirce, a classificação desenvolvida por Santaella tem como objetivo buscar respostas tanto para o processo dos encadeamentos temporais das narrativas, como para as formas como as sequências descontínuas e heterogêneas sucedem-se umas às outras na atividade narrativa. Segundo Santaella (2001: 322) "a contiguidade da história [...] ao ser narrada, pode adquirir, e na maior parte das vezes adquire, desenhos de organização, configurações que rompem com a linearidade [...]".

Santaella permite, em primeiro lugar, a observação da narração como uma "ação" linguística e discursiva cujas bases estão na teoria peirceana dos signos; e, em segundo lugar, entender a narração como um fenômeno das capacidades humanas de representação linguística. Em outros termos, uma competência simbólica que emerge das percepções da experiência e de sua transformação em signos.

O fato de que a ação da língua precede o discurso ou a comunicação, implicitamente permite entender que os atores participantes desse processo falam a mesma língua, pois um narra e o outro ouve a coisa narrada. É nesse nível que a narrativa assume seu papel simbólico-semântico fundamental, conforme afirma Santaella (2001). Porém, as discussões evocam a narração produzida por sujeitos ouvintes e, obviamente, as pessoas surdas apresentam a mesma competência simbólica.

No entanto, a representação linguística presente no discurso das pessoas

surdas tem *input* na forma viso-espacial e suas construções manuais, faciais e corporais são identificadas como sinais ou palavras dessa língua. Logo, ela é conhecida como Língua de Sinais (LS) e, aqui no Brasil, nomeada de Libras (Língua brasileira de sinais). Então, espera-se que as narrativas produzidas por surdos transbordem de características semióticas pertinentes à natureza das línguas de sinais. Diante disto, é possível pensar a narração ou ação linguística em Libras? Ou ainda, a narrativa em Libras da linguagem simbólica da matemática?

As narrativas em Libras e sua relação com a linguagem matemática

Os surdos se comunicam através de sinais, como anteriormente mencionado, possuem experiência de mundo de modo visual e construções cognitivas formadas a partir de imagens fixas ou móveis. Por esse motivo, é de se esperar que as narrativas produzidas por surdos sejam primariamente em Libras, porém, não quer dizer que narrativas escritas em língua portuguesa e pictóricas não sejam produzidas. Um exemplo das narrativas em Libras são as ilustrações ou desenhos retratando o pensamento lexical do surdo.

É comum que os surdos ao observarem algo ou alguma coisa que lhes chamou atenção, narrem em Libras. No entanto, algumas dessas narrativas, por retratarem a realidade, são incorporadas à língua de sinais de tal forma que com o uso social tornam-se palavras ou sinais.

Conforme afirma Silva (2014), as narrativas em Libras estão nos domínios de ação que podem ser concebidos como diferentes espaços mentais que, no momento da elaboração de uma narrativa, vão sendo integrados, ou seja, o narrador torna presencial a pessoa ou objeto narrado. O autor identifica esse processo como sendo os níveis de integração conceitual entre o narrador e o fato narrado.

O sinalizador (pessoas que falam em uma língua de sinais) faz uso significativo do espaço para demonstrar aspectos visuais do evento narrado, ou seja, a narrativa evidencia a representação da realidade do fato narrado.

Com isso, percebe-se que as narrativas em Libras obedecem fielmente às imagens fixas ou móveis apresentadas, transportando o contexto e o sentido do item narrado. Uma vez instituída a relação semântico-cognitiva entre a narrativa e interlocutor, o foco desloca-se do narrador para a mensagem narrada e tudo que se diz se associa à narrativa e, não mais, ao narrador. Para o surdo narrador, o objeto possui característica icônica que pode ser narrada como signo linguístico para criar sinais em Libras. Sobre o signo, Santaella (2001: 55-56) destaca que:

> Não há pensamentos em signo. Qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de quaisquer espécies, a reações ou sentimentos, isso deve ser considerado como pensamento. [...]para que a ponte de ligação entre pensamento e linguagem fique visível, é preciso considerar que os signos podem ser internos ou externos, ou seja, podem se manifestar sobre a forma de pensamentos interiores ou se alojar sobre suportes ou meios externos materiais.

Assim, os signos linguísticos presentes nas narrativas podem contribuir para a formação de sinais em Libras. O processo icônico encontrado nas narrativas em Libras e a relação destes como pensamento do surdo são importantes para as construções de narrativas, pois as representações matemáticas possivelmente presentes nas narrativas podem se tornar sinais icônicos de termos e conceitos presentes na linguagem matemática.

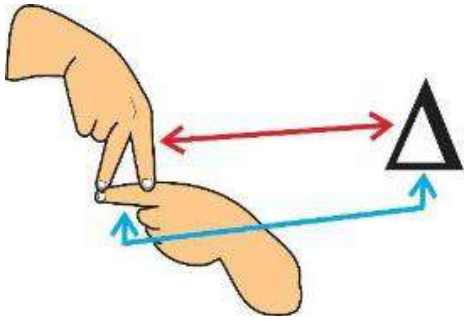
As palavras em Libras se ligam às representações internas e externas como às conexões cognitivas e aos modos de representação, como signos de escrita, de tabelas, quadros, diagramas, mapas, dentre outros pertinentes ao estudo de Matemática.

Quando os alunos surdos narram, ressignificamos conceitos matemáticos por mais abstratos e complexos que sejam. As narrativas em Libras são construídas a partir do símbolo, do signo linguístico ou de alguma ação matemática que possa ser representada. As narrativas que destacam a realidade escolar dos surdos têm muitos significados e podem ser exploradas com fins pedagógicos. Porém, nem toda narrativa é própria dos contextos matemáticos, exceto aquela que representa a linguagem ou algum conceito matemático.

Para exemplificar a segunda modalidade da Matriz Verbal, a **narração,** como uma ação linguística e discursiva do sujeito surdo, recorremos a representações ilustrativas esboçadas por Silva (2016) na dissertação intitulada, ***Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas***, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIMA. Consta, nesta dissertação, uma pesquisa sobre a narrativa em Libras da linguagem matemática do conteúdo de Funções.

Por exemplo, considere a narrativa sobre o discriminante delta retoma o símbolo da letra grega delta (Δ), conforme podes ser visto na figura 5. A narrativa é icônica, ou seja, reproduz o símbolo matemático utilizado para representar a expressão discriminante delta ou apenas delta. Quando o professor verbaliza ou escreve a expressão discriminante delta, espera-se que os alunos compreendam que precisam determinar os valores para a variável *x* através da fórmula $\Delta = b^2 - 4ac$. Ao narrar a expressão discriminante delta, o surdo se reportou ao significado dela e à ação do cálculo $b^2 - 4ac$.

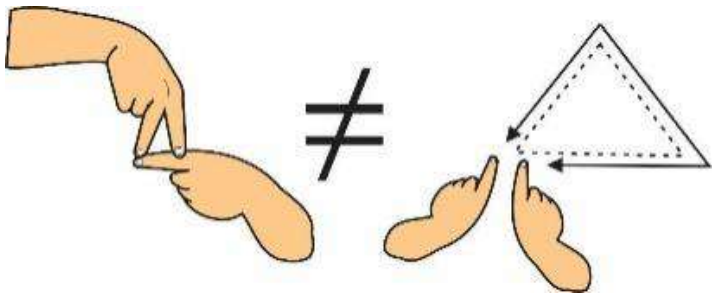
Figura 5 – Relação da narrativa com o símbolo do discriminante delta



Fonte: Silva (2016).

Essa narrativa, apesar de lembrar o triângulo, em nada semanticamente se parece na sua estrutura em Libras, uma vez que o sinal de triângulo é construído com os dedos indicadores de cada mão, desenhando no espaço neutro e à frente do sinalizante um triângulo, como pode ser visto na figura 6 a seguir.

Figura 6 – Diferença entre a narrativa de Delta e o sinal de triângulo em Libras

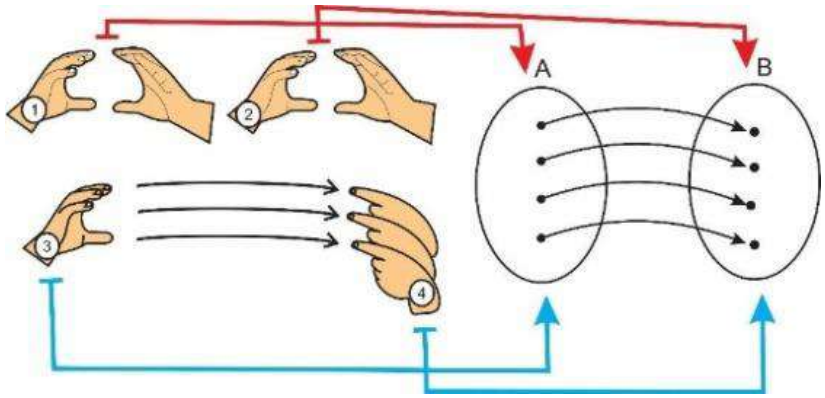


Fonte: Silva (2016).

A ilustração da narrativa em Libras do discriminante Delta constitui material didático linguístico para mediar a comunicação matemática entre o professor, o aluno e o intérprete de Libras. Cada ilustração propõe um leque de adaptações discursivas sobre diversos conteúdos, conceitos e terminologias matemáticas. As ilustrações construídas com base na visualidade do narrador surdo evocam semioticamente o objeto matemático (gráficos, conceito e terminologias).

Percebe-se que a narrativa de diagrama (Figura 7) representa a estrutura e os conjuntos A e B com seus elementos. Os conjuntos A e B são marcados pela CM (configuração de mãos) em forma de círculo e pela repetição dessa configuração, ou seja, a CM (1) referem-se ao conjunto A, enquanto a CM (2) ao conjunto B. Na estrutura seguinte, a CM (3) permanece fixa retomando o conjunto A, enquanto a CM (4) reproduz as flechas uma por uma, saindo do conjunto A para o B, conforme a figura abaixo.

Figura 7 – Relação entre a narrativa e a representação de diagrama

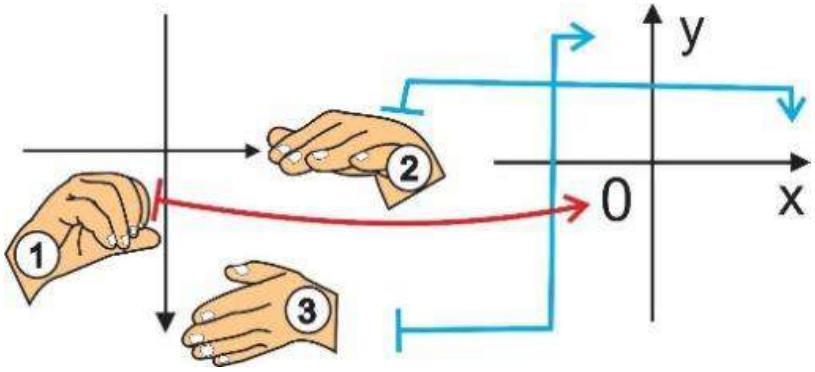


Fonte: Design do autor (2016).

A partir dessa narrativa, é possível fazer associações didáticas sinalizadas conceituais, como as noções de domínio (os elementos do conjunto A), contra-domínio (elementos do conjunto B) e a imagem (os elementos de A que se relacionam diretamente com os elementos de B), seguidos das respectivas soletrações manuais em língua portuguesa dos termos envolvidos.

A segunda narrativa pertinente ao estudo da função matemática diz respeito ao sistema cartesiano, ponto de origem e os pares ordenados (x,y). O aprendizado de sistema cartesiano está atrelado a outros conceitos como reta numérica, números positivos e negativos, quadrantes e gráfico. Assim, a narrativa de sistema cartesiano contempla, em sua estrutura, esses conceitos, além fazer relação direta ente a escrita simbólica com as representações gráficas da matemática.

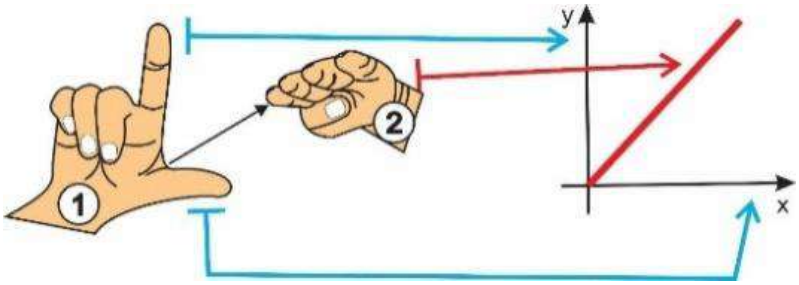
Figure 8 – Relação entre a narrativa e a representação de plano cartesiano



Fonte: Silva (2016).

Assim como as demais narrativas, a narrativa que identifica a função afim é uma cópia do gráfico da função feita pelo professor no momento da aula, ou seja, uma representação da realidade didática apresentada ao aluno surdo. Observa-se, na figura 9 a seguir, as CMs que o aluno surdo articulou para construir a referida narrativa.

Figure 9 – Relação entre a narrativa de função afim e seu gráfico



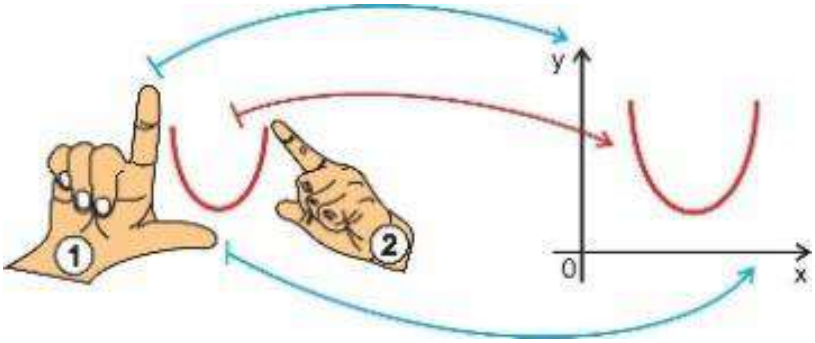
Fonte: Design do autor (2016).

A CM (1) estruturada na letra L representa o quadrante do plano cartesiano, enquanto a CM (2) representa a reta $y = ax + b$ da função afim passando pelo ponto de origem. Por sua vez, essa narrativa também permite outras aplicações didáticas como o ensino das funções linear, constante, crescente e decrescente, justamente por serem variações da função afim.

Outras narrativas que surgiram, referem-se às parábolas e função quadrática. A partir dos exemplos encontrados em livros didáticos, e/ou esboçados em sala de aula e da visualização do gráfico da função quadrática, surgiram narrativas correspondentes a cada condição matemática, ou seja, as

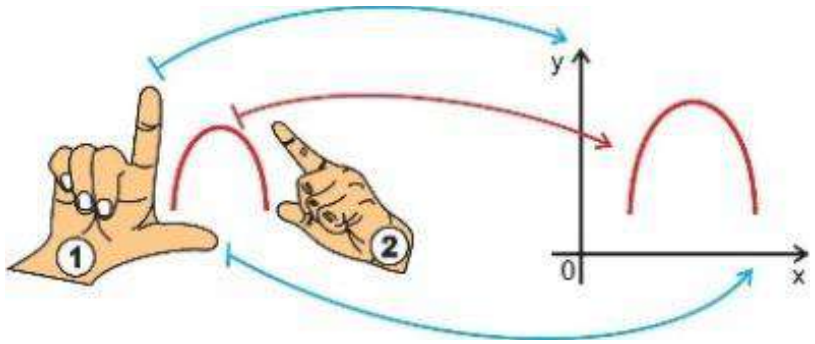
narrativas correspondentes quando $a > 0$ e $a < 0$, conforme figuras 10 e 11 em sequência.

Figura 10 – Relação entre a narrativa e o gráfico da função quadrática quando a > 0



Fonte: Silva (2016).

Figure 11 – Relação entre a narrativa e o gráfico da função quadrática quando a<0



Fonte: Silva (2016).

Com as narrativas de parábolas e função quadrática, outras aplicações são possíveis, como nas funções exponenciais, logarítmicas, seno, cosseno, tangente, dentre outras. É importante enfatizar que as generalizações das narrativas sugeridas, neste texto, não substituem sinais convencionados. Permanece, aqui, o entendimento do uso das narrativas como material linguístico didático para o ensino de funções e as terminologias matemáticas para alunos surdos.

As narrativas permitem o contexto natural para o entendimento dos conceitos matemáticos envolvidos, concepções e novas aprendizagens. De

forma que elas podem ser um poderoso auxílio na elaboração da rede de significados para o entendimento de outras funções. Cada termo matemático evoca um significado, um conceito ou uma operação matemática mediada ou não por cálculo.

As narrativas ilustradas no corpo deste texto esboçam as mesmas características da linguagem escrita e simbólica da matemática, de forma a estabelecer conexões entre a linguagem e o pensamento matemático. O entendimento da linguagem matemática como resultado das relações entre semântica e pragmática são esboçados nas narrativas. Em outras palavras, o sentindo da estrutura das propriedades para os cálculos presentes na linguagem simbólica da matemática, bem como, nas aplicações pertinentes, foram retomados nas respectivas narrativas.

O aluno, ao entrar em contato com o conteúdo escrito nos livros didáticos ou no quadro, na sala de aula, constrói individual e coletivamente significados a respeito de algum conhecimento matemático. Do ponto de vista comunicativo, Brito (1995) destaca que os esquemas de ação e os sistemas de signos que os alunos trazem para a escola formam a base cognitiva a partir da qual aprendem a ler a matemática.

Esta base cognitiva é introduzida no processo de apreensão do conhecimento, no processo de geração dos signos-interpretantes. O interpretante como um efeito do signo na mente do intérprete carrega as experiências de mundo, as experiências sociais, culturais e psicológicas do intérprete. Assim, o conhecimento emerge como um segundo signo carregado de experiências do indivíduo. É neste sentido que o signo cresce e se desenvolve na mente do indivíduo: o signo, como um resultado cognitivo, modifica-se à medida que as experiências de mundo do indivíduo também se modificam. Está aí a chave para entendermos a dinâmica do processo de crescimento do conhecimento humano.

Devido a isso, considera-se plausível propor a viabilidade didática e pedagógica das narrativas, uma vez que foram construídas em Libras, por membros nativos, pertencentes à comunidade surda.

Narrativas em Libras como recurso didático-pedagógico

Diante do delineado, compreende-se que as narrativas despertam diversos efeitos e sentidos, mediante a força simbólica comunicativa que transporta, principalmente as narrativas do tipo relato da experiência pessoal. Nesse sentido, Bruner (1997) explica que as narrativas têm a característica de serem "verossimilhantes" ao real, ou seja, uma versão da realidade.

O autor permite ver a narrativa não somente como uma forma de representar, mas também de constituir a realidade. Ele atribui um papel muito importante à linguagem, enquanto instrumento de comunicação e representação, uma vez que a narrativa usa a língua par afazer uma cópia da realidade. Nessa mesma perspectiva, Cunha (1997: 186-187) enfaticamente assinala que:

> As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

De forma que o narrador externaliza aspectos importantes da sua realidade e atrela à narrativa suas dúvidas, questões, conceitos formados e/ou ainda por formar, saberes e conhecimentos variados. De fato, ver, sentir e interpretar o mundo de forma diferente por canais físicos e emocionais distintos faz parte do cotidiano escolar do aluno, uma vez que o universo escolar é composto por diversos contextos, eventos e fatos que potencialmente proporcionam narrativas de variados tipos.

Como foi visto nos subitens anteriores, as narrativas são posicionadas, além do seu papel representativo e significativo, como organizadoras da linguagem, uma vez que são ativas nas ações do narrador sobre o autoconhecimento (SANTAELLA, 2001).

Se a narrativa, em seu atributo funcional, regula a linguagem e a matemática possui uma linguagem específica, então as narrativas matemáticas em Libras regulam a linguagem matemática para o surdo. Posto dessa forma, a narrativa instrumentaliza a comunicação matemática e auxilia na operacionalização do conceito matemático, materializando o pensamento abstrato da matemática mediante artefatos concretos.

Em vista disso, é coerente pensar as narrativas como um recurso didático-pedagógico, tendo em vista que permite ao professor perceber a relação do aluno com o conhecimento e as possíveis intervenções pedagógicas que devem ser aplicadas. Pensar nesta relação significa assumir o fato de que aprender possui um caráter dinâmico, o que requer ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades.

Se aprender possui um caráter dinâmico, isto significa que aprender possui um caráter extremamente semiótico, tendo em vista que o resultado de um aprendizado nada mais é do que um signo, uma cognição, que nasce dos processos de apreensão da experiência e da sua transformação em signo. Peirce resolve a dinâmica da aprendizagem no próprio constructo teórico do signo, no qual a relação triádica entre os correlatos (representâmen, objeto e interpretante) possui um caráter dinâmico e dialético que reclama a potencialidade de interpretação do aluno em processo de aprendizagem.

Em outros termos, aprender é um efeito interpretativo que nasce do confronto do aluno com o signo que lhe é apresentado. Deste confronto nasce o conhecimento, a cognição, a interpretação, ou nos termos de Peirce: o interpretante. O interpretante não é o intérprete do signo, mas um efeito do signo na mente do intérprete causado pela mediação simbólica do signo.

Aprender é, portanto, uma forma semiótica de interpretação, e as narrativas, como segunda modalidade da Matriz Verbal, constituem-se como um tipo específico de signo, uma representação, uma interpretação com elementos característicos da secundidade, mesmo tendo natureza linguística, o que de início lhe classificaria como um elemento de terceiridade. A linguagem verbal com a sua arbitrariedade e convencionalidade é simbólica, porém, as narrativas, devido ao seu caráter de sequencialidade, possuem elementos da secundidade.

Não obstante, propor as narrativas como recurso didático-pedagógico implica ira além da ideia de recurso didático, ou seja, todo material utilizado como auxílio no ensino- aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos (SOUZA, 2007). Assim sendo, concorda-se com a definição proposta por Santos e Belmino (2013: 3), a saber:

> Os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada. Eles auxiliam nas simulações de situações, experimentações, demonstrações.

Cabe ressaltar que todo material didático é um signo, uma mediação entre as propriedades internas deste material que o habilitam a funcionar semioticamente com aquilo que intenta representar. O material didático é um signo que representa, que faz referência a algo. Este algo é o que Peirce chama de objeto do signo.

As narrativas fazem parte do ambiente escolar e podem ser utilizadas para enriquecer o ensino dos alunos envolvidos no processo educacional, fazendo com que os alunos deixem de ser passivos na aprendizagem para serem ativos, aprendendo de forma dinâmica o conteúdo e interagindo com os demais alunos.

Compreende-se que o dispositivo gerador de narrativas matemáticas seria a própria linguagem matemática, uma vez que as reflexões dos alunos sobre a ação matemática produzem expectativas sobre o resultado. A respeito deste ponto, Scheffer (2001: 44) menciona que uma narrativa possui qualidades holísticas, enquanto a construção de uma narrativa matemática envolve diferentes situações que merecem reflexão como, por exemplo, as expectativas que um gráfico possa apresentar e o que os estudantes imaginam.

Essas constatações evidenciaram que o desenvolvimento do conceito matemático, para o surdo, é um processo associativo complexo entre a linguagem escrita da matemática com Libras praticada pelo intérprete.

Notou-se ainda que, por não existir ou desconhecer os sinais das expressões matemáticas exemplificadas, a intérprete utilizava a soletração manual. Por esta razão, os alunos não relacionaram as explicações do professor com a soletração, o que por sua vez gerava conflitos de entendimento entre o que estava sendo sinalizado com o conteúdo explicado. Nesse momento, com relação a determinado conceito, o aluno parece fazer relações mais gerais e circunstanciadas, não se aproximando do conceito propriamente dito, justamente por haver uma quebra entre a associação verbal e o ícone representativo. Entretanto, à medida que o aluno percebe cada vez mais detalhes, informações ou propriedades mais abrangentes, tende a concluir representações mentais de acordo com a ação do objeto e/ou sua forma.

Partindo desse princípio, confirma-se que investigar narrativas em Libras significa conhecer as descrições enunciativas que reproduzem, fielmente, imagens fixas ou móveis apresentadas, inclusive transportando o contexto, o sentido e o significado do item narrado. Para o surdo narrador, o objeto, item ou pessoa, possui característica icônica que pode ser narrada como signo linguístico, de forma que, o signo se manifesta sobre forma de pensamento (SANTAELLA, 2001). Por fim, este texto reforça a importância das narrativas em Libras para o processo de ensino-aprendizagem do surdo e da

potencialidade didática dessas narrativas para a construção do saber matemático.

Referências

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. (trad. Waldemar F. N.).

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação verbal na criança**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora**! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da faculdade de educação, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verba**l. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa.; BELMINO, José Franscidavid Barbosa. **Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem** – Campina Grande, PB: Editora Realize, 2013. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas.php. Acesso em: 15 mar. 2015.

SCHEFFER, Nilce Fátima. **Sensores, informática e o corpo**: a noção de movimento no ensino fundamental. 2001. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2001.

SILVA, Iramí Bila da. **Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos**: uma abordagem a partir de narrativas. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2016.

SILVA, João Paulo da. **Demonstrações em uma narrativa em Libras**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de pesquisa em educação,** IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia da UEM: infância e práticas educativas. Maringá, PR, 2007. Disponível em http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAPAS DA VEJA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS, DISCURSIVAS E SEMIÓTICAS NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO OUTRO

Ilana da Silva Rebello
Universidade Federal Fluminense

Este trabalho, baseando-se, sobretudo, na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso de Charaudeau, tem por objetivo analisar quatro capas da revista Veja que fazem referência ao atual presidente da república, Jair Bolsonaro, verificando estratégias linguísticas, discursivas e semióticas empregadas por um sujeito comunicante, a fim de construir uma imagem para a pessoa retratada, transformando, dessa forma, um acontecimento bruto em acontecimento interpretado para um sujeito interpretante.Com isso, verifica-se se a revista reforça ou refuta a imagem (*ethos*) normalmente construída pelo político retratado.

Apesar de o objetivo principal, ou seja, a visada dos veículos que pretendem informar "fazer saber" (transmitir um saber a quem se presume não o possuir), é muito recorrente, nas capas, também as visadas "fazer crer" (levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro ou possivelmente verdadeiro) e "fazer sentir" (provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável).

Em relação ao texto não verbal, para a análise, buscaremos apoio, também, em noções da Semiótica peirceana. No gênero capa de revista, o leitor precisa ir além do sentido de língua, perceber as intenções do Eu-comunicante, ou seja, os signos denotados precisam ser contextualizados, a fim de oferecerem informações conotadas, finalizando, assim, a verdadeira intenção do veículo de comunicação.

Neste trabalho, primeiramente, apresentaremos as quatro capas, fazendo uma breve contextualização sobre o título principal de cada edição. Em seguida, discorreremos sobre a teoria Semiolinguística de Análise do Discurso,

abordando os seguintes conceitos: sujeitos do ato de linguagem, identidade social e identidade discursiva e o processo de semiotização de mundo. Num terceiro momento, faremos uma breve explanação sobre *ethos*. No quarto tópico, analisaremos as quatro capas, apresentando, ao mesmo tempo, alguns conceitos pertinentes para a análise do texto não verbal.

Contextualizando...

Analisaremos quatro capas da revista Veja que trazem o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, em destaque.

Figura 1 – Revista Veja, 20/2/2019, edição 2617.



Fonte: Disponível em: https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2617/

Figura 2 – Revista Veja, 13/3/2019, edição 2625.



Fonte: Disponível em: https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2625/

Figura 3 – Revista Veja, 10/4/2019, edição 2629.



Fonte: Disponível em: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2629/

Figura 4 – Revista Veja, 25/12/2019, edição 2666



Fonte: Disponível em: https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2666/

A primeira capa, de fevereiro de 2019, tem como título “Confusão na largada” e como subtítulo “Desmentido três vezes pela própria equipe, Bolsonaro cria desordem na estreia do seu governo”. A revista faz referência a três episódios em que o presidente foi desmentido pela sua equipe: (I) no dia 3 de janeiro 2019, em entrevista ao canal de televisão SBT, o presidente disse ser favorável a uma transição previdenciária que partisse da idade mínima de 57 anos para mulheres e de 62 anos para homens. No entanto, o então ministro da Casa Civil, Onyx Lorenzoni, desmentiu o afrouxamento da reforma em uma coletiva de imprensa. (II) No dia 4 de janeiro, o presidente afirmou que havia assinado um decreto que aumentava o imposto sobre operações financeiras (IOF). Na época, questionado sobre o tema, o secretário da Receita, Marcos Cintra, disse que Bolsonaro devia ter feito alguma confusão. E, por fim, (III), o presidente anunciou, à época, um plano de redução da alíquota mais alta do imposto de renda de 27,5% para 25%, fato também negado por Onyx Lorenzoni.

A segunda capa, de março de 2019, tem como título “O decoro presidencial” e como subtítulo “Com a divulgação do vídeo obsceno, o presidente Bolsonaro fica menos presidente e mais Bolsonaro”. A revista faz

referência ao compartilhamento de um vídeo obsceno pelo presidente, à época do Carnaval, em resposta a críticas recebidas pelos foliões.

A terceira capa, de abril de 2019, tem como título "Os 100 dias de Bolsonaro" e como subtítulo "Por que o governo encolheu tanto em tão pouco tempo e o que deve fazer para melhorar". De acordo com a revista, ao dedicar tempo a questões irrelevantes e brigas desnecessárias, o presidente perde apoio entre seus eleitores.

E a quarta capa a ser analisada é de dezembro de 2019 e traz como título "Um presidente sem filtro" e como subtítulo "Em entrevista exclusiva, Jair Bolsonaro faz um balanço do seu primeiro ano de governo, acusa Wilson Witzel de querer destruí-lo no caso Queiroz, diz que um ex-assessor estaria envolvido no plano para assassiná-lo e projeta uma chapa 'imbatível' com Sergio Moro para 2022".

Nessas capas, verificaremos algumas estratégias linguísticas, discursivas e semióticas que corroboram para a construção de uma imagem negativa do atual presidente da república.

A Semiolinguística

A terminologia Semiolinguística, que dá nome à teoria de Análise do Discurso criada pelo pesquisador Patrick Charaudeau, evidencia que a construção do sentido se faz por meio de uma relação forrma-sentido, em diferentes sistemas semiológicos, e que o material de análise é oriundo das línguas naturais (CHARAUDEAU, 1995).

De acordo com essa teoria, todo ato de linguagem é uma *mise en scène*, ou seja, uma encenação, comandada, pelo menos, por quatro sujeitos: dois externos e dois internos ao ato de linguagem. Os sujeitos externos, do FAZER, de carne e osso, com identidade social, são os parceiros EUc (Eu-comunicante) e TUi (Tu-interpretante). O EUc é quem detém a iniciativa do ato de linguagem, com o objetivo de influenciar o TUi.

Para colocar em cena o texto, o EUc veste uma máscara, uma identidade discursiva, e projeta, no texto, um protagonista, o EUe. Ainda no circuito interno, no DIZER, pensando no TUi, o EUc idealiza outro protagonista, o TUd, ser abstrato, com identidade apenas discursiva.

A identidade social é reconhecida e legitimada por normas sociais, as quais regem as práticas sociais e atribuem papéis aos indivíduos. Por exemplo, um indivíduo pode desempenhar um papel social de juiz, professor; todas essas funções são reconhecidas e legitimadas pelas práticas sociais. Uma pessoa não pode se autointitular juiz ou professor. Precisa estudar para tal e prestar um concurso ou ser contratado por uma empresa para desempenhar a determinada função. Concursado ou não, o indivíduo precisa mostrar que tem legitimidade social para desempenhar o papel.

A identidade discursiva, ao contrário da social, é construída pelo EUc, ao colocar em cena o EUe. É uma identidade legitimada pelo "saber fazer". Por exemplo, um jogador de futebol pode se tornar um comentarista de jogos de futebol. A legitimidade a ele atribuída é dada por já ter atuado como jogador de futebol, por "saber fazer", mesmo sem ter realizado, por exemplo, algum curso de jornalismo. Assim, de acordo com Charaudeau (2009: 318), "[...] ao contrário da identidade social, a identidade discursiva é sempre algo 'a construir – em construção' [...]".

A identidade discursiva pode confirmar ou não a identidade social. Quando a revista Veja afirma, por exemplo, na segunda capa em análise, "Com a divulgação do vídeo obsceno, o presidente Bolsonaro fica menos presidente e mais Bolsonaro", evidencia que a identidade discursiva do presidente não está de acordo com o que se espera socialmente de uma pessoa nessa função. A identidade social é mostrada, a partir da "máscara" social que o sujeito veste. Ao compartilhar um vídeo obsceno, o presidente Jair Bolsonaro não encenou o papel de chefe de estado no palco da vida, mas um outro papel social, que veremos, com mais detalhes, mais à frente, no tópico da análise.

A revista Veja, enquanto máquina de divulgar informação, semiotiza um determinado fato, transformando um acontecimento bruto em acontecimento interpretado, já filtrado pela ideologia do veículo de comunicação. Normalmente, o leitor não tem acesso ao fato bruto, mas apenas a uma parcela do real, escolhida a partir de determinadas intenções.

Para fazer a semiotização do mundo, por meio dos processos de transformação e de transação, o EUc, aqui compósito, pois inclui a revista, o jornalista, o editor, o diagramador, enfim, todos os profissionais que participam da construção da capa, utiliza determinadas estratégias linguísticas, discursivas e semióticas.

Pelo processo da transformação, a revista vale-se de determinadas categorias linguísticas - de identificação, de qualificação, de ação e de causação. Ao lado do processo de transformação, acontece o processo de transação em que o EUc precisa satisfazer algumas condições, a fim de atingir os objetivos com a sua *mise en scène*. Nessa encenação, os interlocutores precisam satisfazer algumas condições apontadas por Charaudeau (2007):de *legitimidade* (princípio de *alteridade* – todo processo de comunicação pressupõe uma interação entre um *eu* que fala, um *tu*que escuta e um *ele* de quem se fala), de *credibilidade* (princípio de *pertinência* – para que a mensagem seja entendida, é necessário que os elementos envolvidos tenham um saber comum acerca do que se fala) e de *captação* (princípio de *influência* – cada um dos elementos ligados pelo ato de comunicação procura influenciar o comportamento do outro e de *regulação* – os elementos do ato de comunicação devem buscar um equilíbrio, uma troca de informações), para realizar finalmente um texto.

Para mostrar credibilidade, a revista pode adotar três atitudes discursivas: de neutralidade, quando o sujeito-enunciador procura apagar, em seu texto, qualquer indício de subjetividade; de distanciamento, quando o sujeito-enunciador procura demonstrar uma atitude fria, controlada, diante dos fatos;

e de engajamento, quando o sujeito-enunciador procura mostrar envolvimento com o que diz. A Veja costuma apostar nessa última estratégia.

Além da estratégia de credibilidade, o sujeito pode pôr em cena as atitudes discursivas da estratégia de *captação*. O sujeito-enunciador pode apelar para o estado emocional (efeitos de *pathos*), valendo-se de três atitudes – a polêmica, quando o sujeito-enunciador faz questionamentos a respeito das ideias em destaque; a sedução, quando o sujeito-enunciador propõe ao leitor um mundo imaginário, ou mostra que ele - sujeito destinatário - será o beneficiário de alguma ação; e a *dramatização*, quando o sujeito-enunciador apela diretamente para as emoções do sujeito destinatário, espetacularizando, muitas vezes, os acontecimentos.

Nesse sentido, ao colocar em cena um determinado texto, o EUc mostra-se, por meio do EUe, tentando construir uma determinada imagem, um *ethos*, que será confirmado ou rejeitado pelo TUi.

Algumas considerações sobre o *ethos*

Para vender e conquistar cada vez mais leitores fiéis, a revista Veja procura legitimar-se como uma revista séria, projetando um *ethos* imparcial.

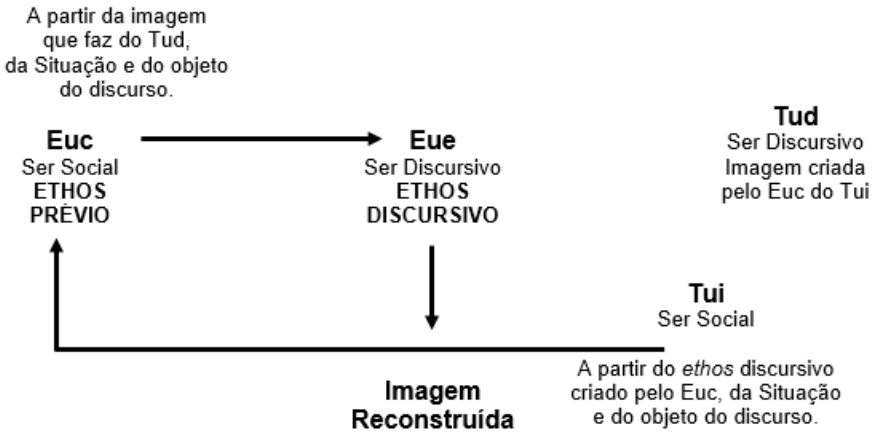
Segundo Aristóteles (2007), há três pilares fundamentais na retórica – o *ethos*, que evidencia o caráter e constrói a credibilidade do orador; o *pathos*, que traduz a habilidade do orador em afetar o estado psicológico do auditório; e o *logos*, que se refere a qualquer tentativa do orador de apelar ao intelecto, de argumentar por meio da razão. Assim, o *ethos* apela para a ética; o *pathos*, para os sentimentos; e o *logos*, para a razão. São formas diferentes que o sujeito-comunicante tem para convencer, captar o público e mostrar que tem legitimidade e credibilidade.

Existem muitos estudos a respeito do *ethos*. Neste trabalho, utilizaremos estudos de Maingueneau (2015). Com o objetivo de estudar o conceito num quadro de análise do discurso, o autor apresenta algumas questões: (I) o *ethos*

é construído por meio do discurso, logo, não é uma imagem do locutor exterior à sua fala; (II) o *ethos* é um processo de influência sobre o outro; (III) o *ethos* é uma imagem socialmente avaliada, que não pode ser apreendida fora de uma situação de comunicação.

Nesse sentido, estabelecendo uma relação entre o que Maingueneau afirma sobre o *ethos*coma teoria dos sujeitos da Semiolinguística, podemos afirmar que o *ethos* é construído pelo parceiro (EUc), quando vesteuma de suas máscara e se projeta no protagonista (EUe). Do outro lado, o parceiro *TUi*, apoiado em sua experiência, em seus conhecimentos, procura reconhecer a máscara ou as múltiplas máscaras que o *EUc*, no papel do *EUe*, assume na sua prática linguageira, como explicitado na figura a seguir.

Gráfico 1 –*Ethos* prévio/*Ethos* discursivo



Fonte: Criação nossa, a partir de Adam (2014: 108).

O *ethos* prévio é anterior ao discurso e o discursivo é construído no momento em que o sujeito toma a palavra. O conceito de *ethos* discursivo está de acordo com a definição de Aristóteles, para quem o sujeito, ao fazer uso da palavra, expõe o seu caráter e mostra se é credível ou não, já o *ethos* prévio está vinculado à representação que se espera do sujeito que comunica, seja pelo

posicionamento ideológico que mostra ou pelas próprias caracterísctcas do gênero textual.

Ainda segundo Mainguenau (2002), o interlocutor atribui ao sujeito que comunica, chamado de fiador, um caráter e uma corporalidade.

> O "caráter" corresponde a uma gama de traços psicológicos. Já a "corporalidade" corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social. O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apóia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Esses estereótipos[1] culturais circulam nos domínios mais diversos: literatura, fotos, cinema, publicidade etc. [...]
> [...] A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse "fiador" que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. [...] é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer [...]. (MAINGUENEAU, ibid: 98-99). [Destaques do autor].

Dessa forma, Charaudeau (2006b), considerando a noção de um *ethos* prévio, atrelado à identidade social, e de um *ethos* discursivo, atrelado à identidade discursiva, evidencia que para tratar do *ethos* é preciso considerar esses dois aspectos, já que

> [...] de fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados pré-existentes ao

[1] Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004:215-216), o estereótipo, como representação coletiva cristalizada, é uma construção de leitura (AMOSSY, 1991: 21), uma vez que ele emerge somente no momento em que um **alocutário** recupera, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares, para reconstruí-los em função de um modelo cultural preexistente (AMOSSY, 1997). [...]. Para a análise do discurso, ele constitui, com o *topoi*ou lugares-comuns, uma das formas adotadas pela *doxa*, ou conjunto de crenças e opiniões partilhadas que fundamentam a comunicação e autorizam a interação verbal. [...] [Destaques dos autores].

> discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (CHARAUDEAU, ibid: 115) [Destaques do autor].

Nesse sentido, é importante lembrar que, como já explicitado por Maingueneau, a noção de *ethos,* sobretudo o coletivo, passa pela noção de representações sociais - "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2002: 22), o que faz com que os sujeitos não exteriorizem outra realidade além da elaborada pelas representações que circulam socialmente.

Em relação ao discurso político, Charaudeau (2006b: 118) fala em figuras identitárias, agrupando-as em duas grandes categorias de *ethos*: "o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação. Os primeiros são fundados em um discurso da razão: 'Para ser crível é preciso [...]'; os segundos, em um discurso do afeto: 'Aí está o chefe!'". Cada um desses *ethé* constitui um conjunto de condições responsáveis pela imagem construída.

Nesse sentido, para mostrar que é crível, um político, por exemplo, constrói para si um *ethos* de credibilidade, apoiando-se em alguns *ethé*: de sério (mostra uma personalidade séria), de virtude (demonstra honestidade nas atitudes) e de competência (mostra saber fazer e ter habilidade na função pretendida). Já para construir um *ethos* de identificação, o político apoia-se em vários *ethé*: de potência (mostra força e energia nas atitudes), de inteligência (provoca admiração pelo conhecimento e pelo saber fazer), de caráter (destaca a personalidade), de humanidade (expõe sentimentos), de solidariedade (mostra vontade de estar junto) e de chefe (pretende ser o guia, o soberano ou o comandante).

Neste trabalho, pretendemos identificar a imagem que o EUc faz do ser (pessoa política) semiotizada na capa, a partir do *ethos* que esse político normalmente faz de si. Assim, não temos por objetivo analisar a imagem que o EUc projeta de si mesmo (o *ethos*) e nem a que o TUi faz desse EUc.

Análise das capas: texto verbal e texto não verbal na construção da imagem do outro

Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil em outubro de 2018. Durante sua campanha eleitoral, por meio dos seus discursos, tentou mostrar um *ethos* de homem honesto, sério, virtuoso, de caráter, enviado por Deus e protetor da família. A coligação "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" reforçou o viés religioso da candidatura do político em foco. Além disso, durante a sua campanha, adotou um versículo bíblico como "mote" da campanha eleitoral: "Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará", reforçando o *ethos* de um homem religioso, aquele enviado por Deus para salvar o Brasil da corrupção e para proteger a família.

No entanto, durante sua caminhada política, em seus discursos, sempre mostrou vituperação, indignando-se diante de algumas falas de seus opositores, fazendo críticas, sem ter muito controle de si e sem ponderar os prós e os contras de uma situação. A vituperação é uma das figuras do *ethos* de caráter. Segundo Charaudeau (2006b: 140),

> essa atitude [de vituperação], ao colocar em primeiro plano a personalidade do indivíduo, pode fazer com que aquele que assim se exprime perca a solidariedade dos demais, criando um desconforto entre os outros membros do mesmo grupo.

Esse desconforto sempre esteve presente na trajetória de Bolsonaro. Os seus discursos, normalmente, sempre foram provocadores e polêmicos.Assim, apesar de o presidente tentar construir um *ethos* positivo, de pessoa honesta e de caráter, daquele enviado por Deus, a sua personalidade polêmica sempre sobressaiu e sempre foi alvo de críticas. Na verdade, como veremos na análise das capas, a imagem construída dessa personalidade pública pela Veja é negativa.

Na primeira capa, o título "Confusão na largada" mostra que o início do governo não foi bem sucedido, indo contra o *ethos* de competência. O subtítulo ainda afirma: "Desmentido três vezes pela própria equipe, Bolsonaro cria

desordem na estreia do seu governo." A revista mostra que o presidente é desordeiro, mentiroso, a partir da escolha lexical "desmentido" e "desordem".

Na segunda capa, de março de 2019, há o título "O decoro presidencial" e o subtítulo "Com a divulgação do vídeo obsceno, o presidente Bolsonaro fica menos presidente e mais Bolsonaro". Mas, o que é "ficar menos presidente e mais Bolsonaro"? Que imagem é esperada de um presidente? Qual *ethos* é construído por essa figura pública no espaço social? A partir desse *ethos,* cria-se um estereótipo da pessoa do presidente? A revista, assim, vai contra o *ethos* de caráter pretendido pelo presidente, pois constrói a imagem de um presidente "sem decoro", sem pudor.

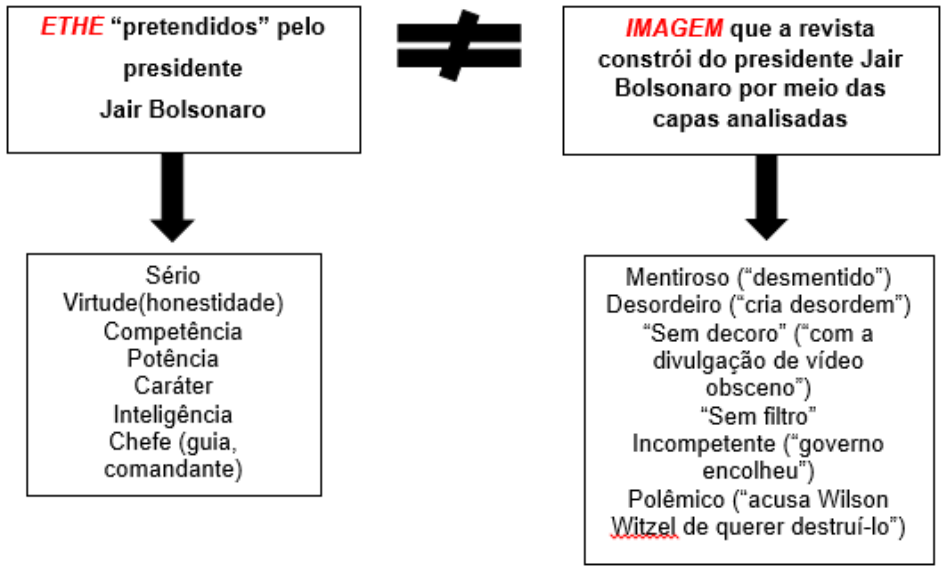
Na terceira capa, de abril de 2019, como título "Os 100 dias de Bolsonaro" e como subtítulo "Por que o governo encolheu tanto em tão pouco tempo e o que deve fazer para melhorar", a revista constrói a imagem de alguém incompetente. Novamente, a escolha lexical corrobora para anular o *ethos* de competência pretendido pela pessoa em destaque.

Por último, na quarta capa, de dezembro de 2019, como título "Um presidente sem filtro" e como subtítulo "Em entrevista exclusiva, Jair Bolsonaro faz um balanço do seu primeiro ano de governo, acusa Wilson Witzel de querer destruí-lo no caso Queiroz, diz que um ex-assessor estaria envolvido no plano para assassiná-lo e projeta uma chapa 'imbatível' com Sergio Moro para 2022", a revista constrói a imagem de alguém polêmico, uma variante da figura de vituperação, do *ethos* de caráter.

Vale ressaltar que a revista não constrói um *ethos* da pessoa política retratada. A Veja pode construir um *ethos* dela enquanto revista, mas, do interlocutor ou do referente, só pode construir uma imagem, que pode ratificar o *ethos* construído no espaço público pela pessoa retratada ou não.

Dessa forma, o recorte do mundo a ser noticiado é feito a partir da ótica daquele que enuncia. A imagem que a revista constrói da pessoa retratada, nas quatro capas em análise, é de alguém mentiroso, desordeiro, sem decoro, sem filtro, incompetente e polêmico, como explicitado na figura a seguir.

Gráfico 2 –*Ethos*/Imagem



Fonte: Criação nossa.

Além do recurso linguístico, por meio das imagens, a revista chama a atenção do leitor para o fato semiotizado. Quanto mais apelativa, mais chances a revista terá de captar a atenção do interlocutor e levá-lo à compra.

Neste estudo, como não analisamos apenas o texto verbal, mas também o visual, auxilia-nos na leitura dos signos, a ciência Semiótica, criada pelo lógico e filósofo americano Charles SandersPeirce desde o final do século XIX, tendo em vista que tal ciência fornece definições rigorosas do signo e do modo como os signos agem.

Dependendo do modo como se estabelece a relação entre signo e referente – qualidade, existente ou lei -, para Peirce (2010), um signo pode ser denominado *ícone, índice* ou *símbolo*. O *ícone* é um signo cuja relação signo/objeto é de *similaridade* (semelhanças). Sugere ou evoca algo porque a *qualidade* que ele exibe se assemelha a uma outra qualidade; é a base da metáfora. São exemplos de ícone estátuas, imagens, quadros e onomatopeias.

O *índice* é um signo cuja relação signo/objeto é estabelecida de forma direta, real e causal. Sua relação é de contiguidade (pertence a, a partir de, causa/efeito); é a base da metonímia. São exemplos de índice a pegada, a

impressão digital, a fumaça (fogo), a nuvem escura (chuva), o chão molhado (choveu), o termômetro, o cata-vento e o relógio.

Por último, o *símbolo* é um signo cuja relação signo/objeto não é imediata, pois não há necessariamente similaridade ou contiguidade com o objeto, sendo quase sempre tomado de forma arbitrária, só significando dentro de uma convenção estabelecida pela sociedade. São exemplos de símbolos os sinais de trânsito, as placas indicativas, aliança no dedo anular (= compromisso), veste negra (= luto) e, principalmente, o signo linguístico.

A revista, na primeira capa, ao mostrar uma imagem negativa do presidente, vai de encontro ao *ethos* pretendido por Bolsonaro ao longo de sua jornada política, como um homem de caráter, sério, virtuoso, competente, inteligente, humano, enfim, o verdadeiro chefe de uma nação. Além disso, a imagem do presidente confuso, com os pés tortos, lembra a clássica foto do ex-presidente do Brasil Jânio Quadros, feita pelo fotógrafo Erno Schneider, em 21 de abril de 1961.

Na edição da Veja, o presidente Jair Bolsonaro é retratado em primeiro plano, sobre um fundo branco, sozinho e de costas. Tal imagem colabora para a construção da imagem de alguém fragilizado, sem rumo e sem apoio.

Figura 5 –Jânio Quadros/Bolsonaro



Fonte: https://pbs.twimg.com/media/DwrFFnxWsAEdcl2.jpg

Assim, a imagem de Bolsonaro com os pés tortos pode ser considerada um ícone em relação à imagem de Jânio Quadros. A relação é de similaridade. Procura-se associar as características do ex-presidente Jânio – alguém sem rumo, polêmico, por exemplo, ao atual presidente.

Em 1961, essa foto foi intitulada "Qual o Rumo". É um documento significativo da história do Brasil, prevendo a queda de Jânio Quadros sete meses depois de vencer as eleições com discurso anticorrupção. A falta de rumo de Bolsonaro nos primeiros dias de governo foi retratada na capa, pelos pés tortos tal como foi retratado Jânio.

Nesse sentido, segundo Charaudeau (2006a: 246),

> toda imagem tem um poder de evocação variável que depende daquele que a recebe, pois é interpretada em relação com outras imagens e relatos mobilizados por cada um. Assim, o valor dito referencial da imagem, o *valor de substituição* da realidade empírica, é enviesado desde a origem, pelo fato de uma construção que depende de um jogo de intertextualidade, jogo que lhe confere uma significação plural, jamais unívoca. [Destaques do autor].

Assim, na primeira capa analisada aqui, não há esse valor de substituição da realidade, tendo em vista que, apesar de a imagem estabelecer uma relação com a realidade, não representa pura e simplesmente a realidade. O texto não verbal posto em cena é fruto de uma construção, visando à captação do leitor, por meio da dramatização do acontecimento.

Nessa perspectiva, ainda segundo Charaudeau (2006a, p. 92),

> [...] o contrato de informação midiática é, em seu fundamento, marcado pela contradição: finalidade de fazer saber, que deve buscar um grau zero de espetacularização da informação, para satisfazer o princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, que deve fazer escolhas estratégicas apropriadas à encenação da informação para satisfazer o princípio de emoção ao produzir efeitos de dramatização [...]

Uma imagem apresenta uma mensagem denotada, que procura imitar o real e outra conotada, fruto de escolhas, edições. Segundo Joly (2012: 60),

> quem já fabricou qualquer imagem sabe disso, mesmo com relação a tirar a fotografia mais comum. Fazer uma imagem é primeiro olhar, escolher, aprender. Não se trata "da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo", que tomará forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós [...].

Dessa forma, quando o EUc da revista, compósito – jornalista, fotógrafo, editor chefe, diagramador etc., resolveu semiotizar o acontecimento, por meio da imagem do presidente Jair Bolsonaro fazendo fusão com a do ex-presidente Jânio Quadros, dá mostra das suas escolhas, da sua maneira de apreender o mundo.

Essa mesma foto do presidente volta à terceira capa analisada aqui, no entanto, em tamanho bem pequeno, inserida no próprio título da edição. A capa não apresenta uma imagem grande ao centro. Dessa vez, o título ocupa o lugar da imagem. A falta da imagem em destaque é significativa. O título "Os 100 dias de Bolsonaro" com a capa em branco pode significar o vazio de um governo, ou seja, não há o que dizer, o que é ratificado pela escolha lexical "o presidente encolheu". Além de estar sem rumo, como visto na primeira capa, encolheu, ou seja, não mostra força política, competência para governar. Onde estão os *ethé* de chefe e de competência construídos ao longo da campanha eleitoral?

A segunda capa, com as cores verde e amarelo em primeiro plano, mostra restos de fantasia de carnaval espalhadas pelo chão, sendo recolhidas por um agente de limpeza, que está ao fundo da imagem. A capa foi veiculada à época do Carnaval, depois de o presidente Jair Bolsonaro ter sido criticado por foliões. Em resposta às críticas, o presidente compartilhou um vídeo obsceno de foliões.

Interessante notar que, normalmente, a festa do Carnaval é vista como símbolo de alegria e de vibração. No entanto, na capa, o fundo preto é índice de que algo não foi bem, traz um ar sombrio para o que deveria ter sido festa. A luz incide apenas sobre o agente de limpeza e os restos de fantasia. Dentre esses restos, em destaque, no centro, há uma faixa presidencial, suja, manchada, largada em meio ao que está sendo considerado lixo A imagem colabora para a construção da imagem de alguém destruído, arruinado, como o próprio título afirma: "(...) o presidente Bolsonaro fica menos presidente e mais Bolsonaro". Isso significa dizer que compartilhar um vídeo obsceno não é uma atitude que se espera de um chefe de estado. Assim, a atitude do presidente vai de encontro aos *ethé* de virtude, de inteligência, de sério, de caráter e de chefe.

A quarta e última capa analisada aqui apresenta a imagem do presidente em trajes simples, de camiseta, bermuda e chinelo, bem à vontade. Ao se deixar fotografar em trajes simples, não convencionais para uma entrevista de alguém que fala como presidente de um país, Jair Bolsonaro tenta mostrar uma identidade simples, de alguém humano, igual ao cidadão comum, buscando a identificação com o leitor-cidadão-eleitor.A revista qualifica o presidente como "sem filtro", como uma pessoa que fala tudo o que pensa, sem levar em consideração o outro, a situação de comunicação e o próprio cargo ocupado.

Assim, nas quatro capas, o EUc, enquanto veículo de comunicação, apresenta uma identidade discursiva parcial, construída por meio de estratégias linguísticas (escolha lexical), discursivas (recursos de legitimação, de credibilidade e de captação) e semióticas (escolha das imagens, da disposição dos elementos na capa, das cores e do tamanho das letras).

Por mais que a Veja procure legitimar-se como uma revista séria, comprometida com a verdade dos fatos, isenta de subjetividades, constrói uma imagem de si, um *ethos* de uma revista parcial. Não há neutralidade e distanciamento. Toda a composição – cores, tamanho de letras, imagens, escolha lexical – mostra um *Eu-enunciador* totalmente engajado com o dizer.

Para finalizar

Pela análise realizada aqui, percebe-se que nem sempre as revistas que se autointitulam informativas, objetivas[1], conseguem transmitir uma informação sem direcionar a interpretação. Os textos visuais nas capas são opacos, polissêmicos, tendo em vista que obrigam o TUi a fazer inferências.

Além disso, a capa, ao evocar duas realidades, por meio dos signos verbais e imagéticos, refuta o *ethos* que o presidente tentou construir ao longo da vida política e constrói uma imagem negativa para ele. O *ethos* é a imagem que um *EU* constrói para si. Dessa forma, o que a revista faz não é construir um *ethos* para o presidente, mas uma imagem, a partir das representações sociais.

Em vários momentos deste artigo, ao invés de afirmarmos *ethos* construído pelo presidente, preferimos *ethos* pretendido porque, ao longo de muitos discursos em sua trajetória política, Bolsonaro afirmava ser um homem honesto, um chefe de estado que salvaria o Brasil da corrupção e protegeria a família. No entanto, as suas ações e os seus discursos mostravam um outro *ethos*, de alguém sem filtro e muito polêmico.

Referências

ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**:a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, p. 93-117, 2014.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2014.

[1] Objetividade entendida aqui como ausência de subjetividade, mesmo sabendo que tal atitude é quase impossível, tendo em vista que o texto é o projeto de um Eu, inserido em uma coletividade, e que tem, em princípio, uma determinada visada. Segundo Charaudeau (2006a: 59), "as únicas informações que se aproximam do grau zero, entendido este como ausência de todo implícito e de todo valor de crença, o que seria característico da informação puramente factual, são aquelas que se encontram nas páginas de anúncios dos jornais: os programas dos cinemas, dos teatros e de outras manifestações culturais; as farmácias de plantão, os diversos anúncios classificados etc.

AMOSSY, Ruth. La force desévidencespartagées. In: **Stéréotypes et alentours**. **ELA**, Revue de didactologiedes langues-cultures, 107, p. 265-277, 1997.

AMOSSY, Ruth. **Lesidéesreçues**. Sémiologie du stéréotype. Paris: Nathan, 1991.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contracapa, p. 309-326, 2009. Disponível em:http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html. Acesso em:

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.) **Da língua ao discurso:** reflexões para o ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 11-29, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**: São Paulo: Contexto, 2006b.

CHARAUDEAU, Patrick. Uneanalysesémiolinguistique du discours. In: **Revue Langages**, 117. Paris: Larousse, Mars, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012 [Trad. Marina Appenzeller].

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015[Trad. Sírio Possenti].

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002 [Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha].

PEIRCE, Charles S. Divisão dos signos; Ícone, índice e símbolo. In: **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 45-76, 2010.

RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIÓTICA DAS NARRATIVAS FICCIONAIS DO PANTERA NEGRA

Ariane Wust de Freitas Francischini
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Janayne Pereira de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Introdução

A construção da identidade cultural do homem negro no Brasil foi marcada pelo discurso da intolerância e pela reprodução de preconceitos sociais.

Dessa forma, elaboramos um estudo que imbricasse teoria e prática, transpostas para atividades de leitura, análise semiótica, produção textual e consecutivamente abordassem elementos da ancestralidade e de algumas especificidades da Comunidade Quilombola como uma comunidade tradicional.

No âmbito dos estudos das ciências da linguagem visualizamos diversos trabalhos com metodologias semelhantes à proposta deste artigo, mas nenhuma aplicada ao contexto e ao objeto de estudo selecionado. Por esse prisma, cabe observar em que medida os pressupostos teóricos aqui apresentados poderão contribuir com o protagonismo, a historicidade, o empoderamento dos discursos dos alunos quilombolas e seu reconhecimento identitário, assim como servir de referência para outros trabalhos que tomem como método de análise o viés semiótico.

Selecionamos como contexto de pesquisa a Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul. O público-alvo será composto por alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada nesta comunidade. Com isso, elencamos como objeto deste estudo a HQs Pantera

Negra *fantastic four* nº 52 publicada em julho de 1966 e o filme Pantera Negra exibido em 2018.

Neste contexto, preconizamos analisar como a representação negra nas narrativas ficcionais contribuem para o reconhecimento identitário de estudantes quilombolas bem como discutir o percurso narrativo do herói negro, identificando as diferentes vertentes da interpretação dos discursos manifestados nos textos, examinando simultaneamente os procedimentos enunciativos de produção e de recepção do texto a partir dos textos atribuídos aos personagens T'Challa, Shuri, Okoye, Nakia, Zuri, Ramonda entre outros. Além disso, esta proposta de trabalho visa a:

• examinar os procedimentos de organização textual, mecanismos enunciativos de produção e de recepção de acordo com a semiótica greimasiana;

• instigar a construção de uma narrativa ficcional com elementos da cultura quilombola da comunidade local;

• compreender a construção de personagens quilombolas com o percurso semiótico discursivo da jornada do herói negro;

• apresentar aos docentes um parâmetro de análise para avaliar a leitura na sala de aula.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, elaboramos uma Sequência Didática (SD) organizada em módulos, subdivididos em momentos. Cabe mencionar que este estudo culminará em duas produções acadêmicas, concernindo respectivamente:

1. às atividades da SD descritas no artigo "Reconhecimento identitário de estudantes quilombolas: proposta de análise semiótica das narrativas ficcionais do Pantera Negra";

2. ao reconhecimento identitário dos alunos quilombolas a partir da análise semiótica das produções textuais.

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a relevância deste estudo não se restringe à população negra, mas a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica. Assim, procuramos desenvolver um estudo que valorize as especificidades da comunidade quilombola como uma comunidade tradicional, e que promova a aplicação teórica e prática da ciência da linguagem.

Referencial Teórico

Alguns pressupostos da Semiótica sob perspectiva greimasiana

Partindo dos princípios de que o texto não representa a história e a sociedade, mas constrói a história e a sociedade, e de que toda a realidade social e histórica em que acreditamos como verdade foi construída a partir do texto e posteriormente transformada em discursos, teceremos algumas reflexões em torno da teoria semiótica de linha francesa que toma como objeto de estudo o texto linguístico, visual, gestual ou sincrético.

Segundo Bertrand (2003: 49),

> A semiótica propõe articular a apreensão do sentido segundo um percurso estratificado em camadas relativamente homogêneas, indo das formas concretas e particulares, manifestadas na superfície do texto, às formas mais abstratas e gerais subjacentes, dispostas em múltiplos níveis de profundidade. Inversamente, partindo das estruturas profundas para as estruturas de superfície, ela simula a geração da significação.

A semiótica não se interessa pela verdadeira posição ideológica do enunciador real, mas pelas visões de mundo dos enunciadores inscritos no discurso (FIORIN, 2007: 51). A partir dessa ótica são analisados os recursos linguísticos oferecidos pela língua, colaborando na construção de variados textos e interpretação, ampliando a diversidade de gêneros e o processo de significação.

Estruturalistas como Greimas, Fabbri e Pezzini também colaboraram no desenvolvimento desse estudo, principalmente no que se refere ao problema das paixões (SEDDA, 2003), assim revelando um universo discursivo em que o próprio Greimas nas estruturas do percurso gerativo impulsiona o limite metafísico. Se não temesse desaguar na metafísica, poderia dizer com certeza que se trata de propriedade da mente humana (GREIMAS, 2000: 85).

As expressões estruturam os diálogos existentes na leitura textual, destacando a teoria greimasiana no que se refere à geração de sentidos e a compreensão do contexto de criação do discurso. Trata-se, pois, do percurso do conteúdo independentemente da manifestação, linguística ou não, e anterior a ela, compreendendo a percepção como "o lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação (GREIMAS, 1970: 15).

A linha teórica greimasiana involuntariamente consiste nos sentidos da consciência, apontando as qualidades sensíveis, e não de objetos sólidos, bem como a natureza humana volátil ao senso comum presente no mundo da ciências humanas, em que Greimas (1970) descreve a existência de três níveis básicos de análise do texto: o fundamental, o narrativo e o discursivo, organizando o quadrado semiótico dentre categorias de afirmação e de negação.

De acordo com Greimas (1970: 15),

> [...] afirmar que as significações do mundo humano se situam no nível da percepção consiste em definir a exploração do mundo do senso comum, ou, como se diz, do mundo sensível. A semântica é reconhecida assim

> abertamente como uma tentativa de descrição do mundo das qualidades sensíveis [...].

Nesse sentido, a semiótica poderá auxiliar na compreensão da linguagem e no desenvolvimento das duas etapas da semântica discursiva, a figurativização e a tematização, colaborando com a gnose interna do texto, criando relações entre mundo real e discursivo. A figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. Já o tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar (ou raciocínio?), calculista, orgulhoso etc. (FIORIN, 2000: 91).

Para Fiorin (2013: 20), o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um suscetível a receber uma descrição adequada que mostra como se produz e interpreta o sentido em um processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Logo, estudaremos a compreensão e a conexão figurativa presentes no texto, identificando possíveis temas que auxiliarão na análise do percurso narrativo do herói. Assim, a unidade de sentido poderá ser manifestada por diferentes formas de expressões e de conteúdo, presentes nos arquétipos do roteiro e da narrativa, seguindo a jornada do herói no percurso gerativo de sentido.

Segundo Greimas e Courtés (1981: 341),

> O reconhecimento, na semiótica, desse tipo de estruturas, permite-nos articular e formular, com maior precisão, a problemática mais geral — peculiar ao conjunto das ciências sociais — no interior da qual se opõem duas concepções quase inconciliáveis da sociabilidade: a vida

> social, enquanto luta (de classes) e competição, e a sociedade fundada na troca e na coesão social.

Isto posto, a proposta de análise semiótica das narrativas do Pantera Negra sugere alternativas de análises das personagens em suas especificidades revelando a humanidade negra e sua complexidade social, ideológica e discursiva.

Discurso e ideologia: narrativas ficcionais com personagens negros

Nesta seção, serão abordados os conceitos de discurso e de ideologia, ambos presentes no processo comunicativo e relevantes para análise e interpretação semiótica.

De acordo com Orlandi (2005: 21), o discurso se caracteriza como um processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetividade, de construção da realidade etc. Já para Ribeiro (2004: 88), representa uma maneira de definir as relações de poder existentes.

> Todo discurso é ideológico. Todo discurso é discurso de poder. Isso porque o poder não é uma força estranha ao que, em um determinado momento, dele se apodera. O poder mora no interior do próprio discurso. Faz parte da sua arquitetura textual. Todo o dispositivo de enunciação é um dispositivo de poder.

Desse modo, a ideologia está presente em todo processo discursivo e é motivada por fatores sociais, políticos e econômicos. Segundo Fiorin (2004: 30), é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Assim, passa a ser uma forma de dominação, a partir do momento em que o poder é entendido como a capacidade da classe dominante de tornar suas representações particulares aceitas por todos como se fossem verdades universais (RIBEIRO 2004: 84).

De acordo com Fiorin (2000: 27), ao propor um trabalho de análise semiótica de linha francesa, "[...] é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto

está concerne a uma determinada classe de textos", colaborando com a identificação da figurativização e os temas em torno do protagonismo negro e a formação social dos grupos afrodescendentes, que historicamente passaram pelo desmerecimento da identidade cultural e reconhecimento da ancestralidade em detrimento das ideologias do eurocentrismo, o que em consequência favoreceu o processo de segregação social.

Nessa perspectiva, os personagens negros são atores simbólicos e míticos representativos de um povo e de figuras que enfrentaram a luta pela liberdade e pelo reconhecimento de sua dignidade. Na terminologia semiótica, os heróis são sujeitos imbuídos, repletos de provocação, tentação, sedução, intimidação e expostos a temas individuais ou sociais no nível discursivo.

Sendo assim, "[...] estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação" (BARROS, 2005: 53), expondo a identidade e a valorização das memórias sociais, culturais e históricas transpostas para narrativas ficcionais, como o Pantera Negra, emitida em quadrinhos ou filme, contribuindo para que a população afrodescendente se identifique com as lutas contra a desigualdade racial, bem como apreciação de sua identidade, reconhecendo-se como cidadão possuidor de direitos e dignidade humana.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi incluída no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), cujo objetivo é a promoção de uma educação para Relações Étnico-raciais e Diversidade. A partir de então, os meios pedagógicos, o livro didático e outros recursos tiveram o desafio de reavivar a história e a cultura do povo negro, trazendo ao alunado novas abordagens, dando a mesma ênfase aos demais povos, desconstruindo a visão linear, positivista e eurocêntrica (BARROS, 2009), respaldando-a autenticação de uma luta, que por meio da educação é capaz de disseminar o conhecimento e a valorização dos afrodescendentes no Brasil, de forma que o indivíduo tome

consciência de sua história colocando-se no lugar do outro, ou se reconhecendo como parte dessa narrativa.

Sequências Didáticas- SD

Conforme exposto no decorrer do texto, elaboramos um estudo que imbricasse teoria e prática, transpostas para atividades de leitura, análise semiótica e produção textual. Assim, seria possível observar como a representação negra nas histórias em quadrinhos contribui para o reconhecimento identitário de estudantes quilombolas e discutir o percurso narrativo do herói negro a partir das características atribuídas ao personagem "Pantera Negra", um homem negro que respeita as tradições, o matriarcado africano e a ancestralidade. Para tanto, utilizamos como metodologia a aplicação de uma sequência didática, doravante, SD. Sua estrutura base será constituída pelos seguistes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004: 98).

A presente proposta justifica-se considerando a dificuldade de leitura e de escrita dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. A referida instituição de ensino tem como princípio desenvolver a educação integral em tempo integral, por meio das metodologias ativas, auxiliando os alunos na tomada de decisões, ampliação de repertórios, autonomia e aquisição de diferentes linguagens.

Logo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, e adotamos como método a semiótica discursiva de Greimas. Sabendo que a semiótica greimasiana tem como objeto o estudo do texto em sua narrativa discursiva, identificando a figurativização e a temática, elencamos como objeto desta pesquisa a HQs Pantera Negra *fantastic four* nº 52, publicada em julho de 1966, e o filme Pantera Negra exibido em 2018.

Dessarte, organizamos este trabalho em dois momentos distintos, mas que no seu âmago são complementares. Por conseguinte, a primeira etapa desta pesquisa corresponderá a aplicação da SD que culminará nas produções textuais/discursivas do público alvo, que posteriormente servirão de *corpus* para a análise semiótica, concernindo respectivamente a duas produções acadêmicas.

Para a realização da SD, primeira etapa deste estudo, estão previstas a utilização de 10 (dez) aulas de língua portuguesa distribuídas de acordo com o quadro abaixo:

Módulos	**Momentos**	**Aulas previstas**
Módulo 1: Contextualização da temática	2	03
Módulo 2: Prática de leitura – HQs	1	02
Módulo 3: Transposição didática da teoria da semiótica greimasiana.	1	02
Módulo 4: Produção textual – HQs	2	03
Total de aulas		10
Produto final: Produção textual HQs		

Figura 1

Módulo 1: Contextualização da temática

A fim de observarmos os aspectos inerentes ao reconhecimento identitário de estudantes quilombolas, público-alvo deste estudo, faremos uma breve discussão das características físicas e psicológicas de alguns heróis quilombolas presentes nas narrativas ficcionais atuais. Em seguida, assistiremos ao filme “Pantera Negra” que subsidiará a introdução de outras

temáticas como: questões políticas e ideológicas, mitos africanos, ancestralidade, força da mulher e tecnologia, dentre outros.

Módulo 2: Prática de leitura por meio de HQs

De acordo com o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sinalizadas nas diretrizes curriculares da área de Linguagens, as HQs destacam-se como recurso pedagógico de grande abertura para a inserção de temas, discussões, informações, sendo fortes aliadas no desenvolvimento da leitura e da escrita (FRANCISCHINI 2018: 33).

Como eixo de análise semiótica, as HQs, além de representarem a vida cotidiana e suas relações sociais, torna-se uma linguagem de comunicação universal ao serem considerada um gerador de recursos exorbitante para as produções cinematográficas e instrumento de entretenimento.

Nessa perspectiva, apresentaremos aos alunos as histórias em quadrinhos como uma opção de leitura escolar. A esse respeito, a opção pelo gênero HQs deve-se, sobretudo, por se constituir de uma linguagem híbrida, com a junção do verbal e do gráfico visual, ampliando as possibilidades analíticas do texto.

Selecionamos dentre os diversos HQs do Pantera Negra, a história originalmente publicada em *fantastic four* 52 de julho de 1966, por marcar a primeira aparição do herói em narrativas ficcionais. A partir dessas leituras instigaremos a discussão da narrativa e de seus elementos. As temáticas elencadas apresentam grandes fontes para um trabalho interdisciplinar, visto que abordam questões como: escravidão, colonialismo, mitos e cultura africana, ancestralidade, reinados africanos, tecnologia entre outros.



Figura 2

Além disso, vale destacar o contexto histórico que marcou o aparecimento do personagem, como o movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, a luta pela abolição da escravidão e o surgimento do partido dos Panteras Negras em Oakland, Califórnia. Na década de 60, nos Estados Unidos, eclodiam movimentos sociais e a figura do personagem T'Challa, o Pantera Negra rei de Wakanda, acabou sendo associada ao partido dos Panteras Negras e estigmatizada socialmente.



Figura 3

Como uma opção de leitura, observamos que os conceitos sociais, solucionados por dimensões épicas, dando atributos aos heróis em uma projeção ambígua, é inerente ao personagem que revela sua humanidade negra e sua complexidade social.

Módulo 3: Transposição didática da teoria da semiótica greimasiana.

Nesta etapa, procuramos promover a aplicação teórica em atividades práticas de sala de aula de língua portuguesa. Para tanto, realizaremos a transposição didática da teoria estudada, a fim de que nossos alunos possam aplicar nas análises das HQs e do filme alguns pressupostos da semiótica greimasiana. A perspectiva greimasiana serve de arcabouço teórico para a discussão do percurso narrativo do herói, onde a unidade de sentido pode ser manifestada por diferentes formas de expressões e de conteúdo. Iniciaremos nossos trabalhos com alguns tópicos que poderão colaborar com a compreensão geral da teoria estudada, como:

1. O que é semiótica?
2. Quais são os objetivos da semiótica?
3. Quais são os pressupostos da semiótica greimasiana?
4. Visualizar as características das personagens a partir da semiótica.
5. Compreender a jornada do herói em narrativas ficcionais.

Consequentemente, será possível identificar nesta narrativa a jornada do herói, validada pela apresentação de um homem comum, mas possuidor de virtudes como coragem, determinação, sacrifício, paciência, que recebe um chamado e prática seus feitos.

Módulo 4: Produção textual – HQs

Após breve discussão teórica e análise das personagens, em grupos, os alunos construirão uma narrativa ficcional com personagens negros e elementos da cultura quilombola local. Para tanto, farão uso de recursos tecnológicos e de programas que auxiliarão na produção de HQs. Assim, como já mencionado, tais produções servirão como *corpus* para análise semiótica discursiva, nível narrativo, jornada do herói, em outro trabalho acadêmico. Dessa forma será possível identificar sob o viés da semiótica francesa o reconhecimento identitário dos alunos quilombolas, transcritos nessas narrativas ficcionais.

Considerações Finais

Este artigo é uma proposta em andamento, que deverá ser aplicado no contexto de pesquisa durante a semana da consciência negra, possibilitando, além de uma rememoração das questões de ancestralidade, um estudo que sobrepõe teoria e prática, transpostas em atividades de leitura, análise semiótica e produção textual, concernindo em materiais base para análises posteriores. Não se trata de uma análise rigorosa, mas de uma proposta de atividade pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa, assim como servir de referência para outras pesquisas que tomem como método de análise o viés semiótico de linha francesa. A semiótica procura explicar os sentidos do texto pelo exame de seu plano de conteúdo. Assim, a apreensão do sentido é um ato inteligível, possível de ser explicitado e aprendido.

Neste contexto, cabe enfatizar que o protagonismo, a historicidade e o empoderamento dos discursos dos alunos negros são possíveis e praticáveis no âmbito escolar, reconhecendo o texto/discurso não tem apenas a função de informar ou de ilustrar, mas também de educar, produzir conhecimento, expressar sentimentos, ideologias e conceitos.

Referências

BARROS, D. L. P.**Teoria semiótica do texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005

BARROS, D. L. P.O papel dos estudos do discurso. *In:* DA HORA, D. ; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, L. C. (Org.). **ABRALIN - 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p.118-154.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B..**Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FIORIN, J. L. **Elementos da Análise do Discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Gramática e interpretação de textos**. São Paulo: Anglo, 2004.

_____ .**Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

_____.**Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto/EDUSP. v. 1. ,2013.

FRANCISCHINI, A. W. F. Retextualização a partir do gênero discursivo memória: proposta de trabalho na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaraguari – MS. Campo Grande/MS: UEMS, 2018.

FRANCISCHINI, A. W. F. Marcos legais que respaldam o uso dos quadrinhos no ensino.In: Glaucinei Dutra Galvão; Nataniel dos Santos Gomes; Sônia Maria do Espírito Santo de Moura. (Org.). #**Somos todos super-heróis**. Campo Grande: Alexander Fleming / NuPeQ, 2018, v. 1, p. 36-41

GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**.São Paulo: Cultrix, *s.d.*

_____. **Du sens**.Paris:Seuil,1970.

_____. **La mode en 1830**. Préface de Michel Arrivé. Paris: PUF, 2000.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

RIBEIRO, A. P. G. **Discurso e poder**: a contribuição barthesiana para os estudos da linguagem..São Paulo, vol. 27, n. 1, jan/jun. 2004.

SEDDA, F.**Tradurre la Tradizione**.Roma: Meltemi, 2003.

PROTAGONISMO NA EJA: APRENDENDO A PONTUAR A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM

Fernanda Lessa Pereira
Universidade Federal Fluminense

Introdução

Lecionar para alunos que retornam aos bancos escolares depois de anos fora do ambiente escolar e/ou com distorção série/idade é certamente um desafio aos docentes. Todavia, aos que optam por ingressar no quadro de professores que assistem essas turmas há uma recompensa que injeta uma alta dose de realização profissional e de certeza de que a aprendizagem não tem idade certa para acontecer. Ademais, proporcionar ao aluno a oportunidade de ser protagonista desse processo de ensino-aprendizagem é altamente significativo para que o conhecimento seja, enfim, alcançado. E, como o foco deste artigo é a intervenção didática em turmas de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) com distintos níveis de letramento, crucial faz-se expor o conceito de letramento, elaborado por Soares (2004), da seguinte forma: ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...](SOARES, 2004: 91-92).

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), defende-se, neste artigo, o trabalho de análise linguística a partir de textos

reais, materializados nos gêneros textuais. Por isso, a opção de ler jornais destinados aos moradores de comunidades para posteriormente redigir reportagens que abordassem situações do dia a dia de cada aluno mostrou-se uma atividade estimulante, pois, de acordo com Rojo (2009: 105-106), os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco privilegiadas. [...] Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.

Corroborando a reflexão de Rojo (2009), tem-se o olhar crítico de Kleiman (2006) acerca do letramento ofertado pela instituição escolar. Nas palavras dessa autora, [...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2006: 20).

Diante desse quadro, observou-se, com as primeiras produções feitas pelos estudantes, que um dos entraves para eles serem produtores de textos é a dificuldade de saber elaborar gêneros midiáticos (sejam eles da mídia impressa, digital ou eletrônica), visto que esses gêneros são explorados apenas com o propósito de serem pretextos para a leitura de textos, para a compreensão desses, para análises de componentes gramaticais e sintáticos. Entretanto, como o ensino de língua portuguesa deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência textual, ou seja, da capacidade de interpretar e de produzir textos orais e escritos de uso social, este artigo elegeu o trabalho com gêneros

textuais, já que todo texto se estrutura dentro de determinado gênero que apresenta forma própria e que é historicamente determinado pelas finalidades comunicativas de discursos de usos social e cultural.

Além da inabilidade em ser produtor de textos, verificou-se, nas primeiras produções do corpo discente, que o uso dos mais elementares sinais de pontuação — que fazem parte da convenção escrita — é resultado de uma escolha aleatória, posto que a maioria desses estudantes não consegue explicar o porquê de ter usado determinado sinal de pontuação em seus próprios textos. Infere-se que, mesmo tendo contato com os mais diversos gêneros midiáticos (dentre outros gêneros) dentro e fora do espaço escolar, jovens e adultos não sabem usar sinais de pontuação com a competência esperada. O mais agravante é ter a percepção de que esses aprendizes, por estarem terminando o ensino fundamental, teoricamente já deveriam ter acumulado anos de leitura e de produção de textos. E isso seria um facilitador da aprendizagem dos mais recorrentes sinais de pontuação, presentes em diversos gêneros lidos e trabalhados nas séries anteriores por que passaram no decorrer de sua trajetória escolar. Como não é a realidade encontrada, vê-se a necessidade de desenvolverem-se atividades didáticas de língua portuguesa que possam, efetivamente, colaborar para o pleno domínio das habilidades de escrita e de leitura. A aplicação desta pesquisa que levou à elaboração deste artigo, portanto, contribui para o alcance desse propósito, no que tange à competência escritora.

Quanto à metodologia adotada, a pesquisa baseou-se em uma pesquisa qualitativa de abordagem sociointeracionista do ensino da língua, aliada à metodologia de pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011). Esse tipo de pesquisa leva o professor a identificar um problema de ensino e aprendizagem e, a partir deste, a apresentar uma proposta didática para tentar sanar ou diminuir essa dificuldade. Para isso, todos os envolvidos precisam assumir uma atitude colaborativa e participativa. Quanto à proposta de intervenção didática, a escolhida foi a desenvolvida a partir da metodologia da sequência

didática, postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 97) e, assim, definida por eles: "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Este artigo, que deve ser visto como uma contribuição aos que lecionam em turmas de Jovens e Adultos, é, pois, resultado de uma pesquisa de Mestrado em que se fez a aplicação de uma sequência didática com o intuito de instrumentalizar os estudantes concluintes do ensino fundamental de duas turmas de EJA a produzirem reportagens acerca do local em que vivem, usando os sinais de pontuação com a competência linguística esperada.

Breve histórico da EJA

A EJA, caracterizada por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias, nasceu das lacunas do conturbado sistema educacional brasileiro. Fazendo-se uma célere retrospectiva dessa modalidade de ensino, chega-se à época do Brasil Colônia, em que a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa. Com o início do Brasil Império, surgem, no ano de 1876, os primeiros apontamentos do ensino noturno para adultos analfabetos, significando educação ou instrução popular. De acordo com Paiva (2005),historicamente, a educação de jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas. Da visão ainda muito corrente de que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever, passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos, da presente década, e do aprender por toda vida, as enunciações variaram, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo de infância. (PAIVA, 2005: 27).

Desde a sua origem, a EJA foi vista como um espaço destinado aos cidadãos que, por não terem obtido uma educação formal na idade certa, são

discriminados pela sociedade. Fazendo um levantamento de dados acerca dos elevados índices de analfabetismo observados em 1940, constata-se que havia um descaso com a população adulta não alfabetizada. Em 1971, contudo, a EJA obtém um avanço; já que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, há a implantação do Ensino Supletivo, com direito a um capítulo específico para a EJA. Outrossim, houve a limitação do dever do Estado à faixa etária de sete a quatorze anos, embora se tenha reconhecido a educação de adultos como um direito de cidadania. Esse direito alcança seu auge na Constituição de 1988, que ampliou o dever do Estado com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. De acordo com Haddad (2007), "a Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público". (HADDAD, 2007: 8). Assim, nos anos 90, a universalização do ensino fundamental de qualidade passa a ser o desafio da EJA. E, internacionalmente, ocorre um reconhecimento dessa modalidade de ensino, objetivando o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da sociedade. Todas essas mudanças levaram a EJA a ter legitimidade e a ser reconhecida por sua função reparadora, tanto que a Nova LDB 9334/96 propôs, em seu 3˚ artigo, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996: 1).

O governo, na década de 90, incumbiu os municípios de articularem a política nacional da EJA, gerando parcerias entre municípios, organizações não governamentais (ONG) e universidades. Em decorrência de seu reconhecimento legal, a EJA também foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional n°53/2006 e regulamentado pela Lei n° 11.494/2007 e pelo Decreto n° 6.253/2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. No âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), cuja realização ficou ao encargo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sendo realizada a cada doze anos, desde 1949, nos seguintes países, respectivamente: Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. Em nosso país, a edição ocorreu em dezembro de 2009, em Belém. O objetivo da CONFINTEA é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. O Brasil ganhou destaque nessa última edição, por ser o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA e por oferecer uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. Após essa Conferência, duas vertentes importantes, segundo Paiva (2009), passaram a conceber a EJA: a primeira da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, passando a assumir a educação como direito humano fundamental (...); a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc. (PAIVA, 2009: 23-24).

Segundo os Documentos Norteadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) (RIO DE JANEIRO, 2016: 6), a EJA deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora da EJA refere-se à possibilidade de acesso à educação básica de qualidade a todos que não puderam iniciá-la ou terminá-la na idade certa. A função equalizadora da EJA possibilita o retorno dos que tiveram de interromper seus estudos, abrindo novos espaços para a participação e para a reinserção na vida em sociedade e no mercado de trabalho. Por último, a função qualificadora da EJA modela-se numa perspectiva de que jovens e adultos

podem se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços formais de ensino, guiando-os à realização de si próprios e ao reconhecimento do outro como sujeito.

A correlação entre a aprendizagem e os gêneros trabalhados na escola

Inúmeras são as estratégias à disposição dos docentes que queiram trabalhar com o ensino-aprendizagem de algum gênero. Entretanto, não se atinge um resultado exitoso sem que haja organização e planejamento do que se quer que o aluno apreenda para usar nos mais diversos atos comunicativos. Como é sabido, a aprendizagem que se espera do alunado da EJA precisa estar voltada ao trabalho com textos reais, que não sejam pretextos para uma aprendizagem desvinculada do emprego concreto da língua nos mais diversos contextos de comunicação. Esse tipo de percepção é fundamental ao ofício do professor nessas turmas, uma vez que todo gênero se relaciona ao princípio de que a linguagem é uma prática social. Nas palavras de Bakhtin (2003), "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2003: 65). Nessa diretriz, língua e sujeitos se estabelecem no universo da significação, segundo os elementos próprios da situação comunicativa. Para reforçar essa ideia de centralidade do gênero textual no trato socio-interativo da produção linguística, tem-se a visão de Marcuschi (2008: 154) ao declarar que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.

Diante disso, a escolha de um gênero textual que motive os discentes a serem autores dos seus próprios textos é uma estratégia que os faz perceberem a relevância dos gêneros para a comunicação verbal e escrita. Cabe ao professor ter conhecimento de que toda introdução de um gênero na escola é

resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004: 69).

Outrossim, segundo Durante (1998), uma das finalidades do ensino de nossa língua materna é desenvolver a competência textual, entendida como a capacidade de interpretar e de elaborar textos orais e escritos de uso social, de forma que nossos jovens e adultos possam saciar suas necessidades e participar dos variados eventos proporcionados por um mundo letrado. E, quando se fala de produção escrita, o mestre precisa apresentar aos aprendizes as etapas desse processo de criação, já que Antunes (2003) afirma que a escrita é elaborada seguindo três etapas: de planejamento, de operação e de revisão, as quais exigem várias decisões para os produtores do texto escrito. Essa estudiosa declara que cada etapa apresenta uma função específica e que a condição final do texto dependerá de como foram seguidas e respeitadas cada uma dessas etapas. Com isso, o trabalho com gêneros textuais só tem a contribuir para uma efetiva aprendizagem que será explicitada por meio dos textos produzidos pelo alunado em contextos escolares ou não. Como afirmou Bronckart (BRONCKART, 1999: 103 *apud* MARCUSCHI, 2008:154), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Ao se optar por trabalhar com gêneros em sala, deve-se saber que, de acordo com Bakhtin (BAKHTIN,1988 *apud* PORTO, 2009: 39), há duas categorias de gêneros, apesar de a variedade deles ser infinita: primários e secundários. Os gêneros primários são os mais simples, normalmente reconhecidos e bastante produzidos pelo alunado, porque provêm da

comunicação espontânea. Diálogos e cartas são exemplos desses gêneros. Logo, devem ser valorizados e explorados em sala para que se possa atingir o reconhecimento e a produção dos gêneros secundários, que, por serem mais complexos, necessitam da intervenção do professor. Como exemplos de gêneros secundários, há o romance, o sermão, a monografia, a reportagem. Neste último, portanto, está enquadrado o foco da produção textual a ser feita pelos discentes na intervenção didática aplicada. No entanto, habitualmente não se ensina a produção de gêneros secundários nas aulas de português, já que o comum é a atividade de escrita de uma redação endógena ou clássica, que, segundo Beth Marcuschi (2007), "limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido." (MARCUSCHI, 2007: 65).

Fazendo-se uma reflexão de práticas escolares triviais, sabe-se que a escola, por vezes, faz uso de atividades descontextualizadas, que, consequentemente, desestimulam o interesse do aluno em solucionar certos problemas e em aprender algo. Isso marca notavelmente a dicotomia entre os dois modelos de letramento propostos por Brian Street (1984 *apud* KLEIMAN, 2006: 21): o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, a escrita, como um produto completo em si mesmo, sinaliza uma atividade artificial e sem um propósito de interação. É um modelo fadado ao fracasso e que, certamente, afasta muitos de nossos estudantes da EJA, que não veem objetivo em muitas das práticas exigidas a eles. Kleiman (2006: 21) destaca, entre tantas características desse modelo autônomo, as seguintes: 1) "correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita; 3) a atribuição de "poderes" e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos que a possuem". Essa última característica é altamente perigosa, já que inferioriza os estudantes da EJA, que se sentem incapacitados de concorrer de forma igualitária em uma sociedade que prioriza os que dominam a tecnologia da escrita. Todavia, o modelo ideológico valoriza

o contexto e as práticas sociais do alunado e parece ser o mais adequado para se trabalhar nas escolas, principalmente em turmas de EJA, já que irá instrumentalizar o corpo discente a usufruir de tudo que o universo letrado lhe é capaz de proporcionar. Calcula-se, assim, a importância dada ao contexto e às práticas orais e escritas, vistas como complementares e não dissonantes por esse modelo ideológico. E, sendo o professor um agente de letramento, o modelo ideológico é uma estratégia que levará ao êxito grande parte dos alunos da EJA, tão descrentes de um ensino estanque, ofertado pelas instituições por que passaram anteriormente.

Reportagem: um gênero que possibilita o protagonismo dos jovens e adultos da EJA

Já que a proposta de intervenção didática partiu de uma observação de que estudantes da EJA terminam o segundo segmento do ensino fundamental sem o esperado domínio das regras de emprego dos principais sinais de pontuação, a alternativa encontrada pela professora para, pelo menos, minimizar essa lacuna foi a aplicação de uma sequência didática em que se deveria produzir o gênero midiático reportagem, tendo como auxílio e parte dessa sequência uma oficina ministrada por dois repórteres de um jornal comunitário. Válido é lembrar que o objetivo de uma sequência didática é ajudar os aprendizes a melhor se apropriarem de um gênero. Nesse sentido, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente; pois "as sequências didáticas servem para dar aos discentes, acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004: 98).

A definição de Marcuschi (2008: 161), que diz serem os gêneros "atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder", dialoga com a declaração exposta na Oficina de Comunicação Comunitária à qual os estudantes assistiram. Essa Oficina objetivava que esses aprendizes tivessem

acesso aos bastidores de uma reportagem e aos repórteres que forneceriam dados cruciais para que o gênero reportagem fosse produzido e posteriormente publicado no jornal *Maré de Notícias*. Na oficina ministrada, Sílvia Noronha, repórter desse jornal, afirmou que "importante em qualquer contexto, a comunicação comunitária é necessária para se contrapor à mídia empresarial e hegemônica, que, em geral, atua em defesa de interesses próprios, bem diferentes dos interesses coletivos e públicos". Percebe-se que esta pesquisa trabalha com a formação de um alunado que seja protagonista de suas produções e que esteja capacitado a enfrentar, com a competência linguística esperada, as diferentes situações sociocomunicativas.

Ademais, a reportagem busca recuperar as informações apresentadas no dia a dia, aprofundando-as. E, além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o desenrolar daquele, segundo Sodré e Ferrari (1986). Essas autoras esclarecem que a reportagem é um gênero próximo do artigo de opinião, quando nele há traços que evidenciam a relevância da autoria do texto; mas, para isso, o autor precisa respeitar os fatos, não apresentando uma opinião contrária, uma vez que o papel de avaliação é do leitor. Essa característica da reportagem evidencia o hibridismo na configuração dos gêneros apresentado por Bakhtin (2003). Sodré e Ferrari (1986) ressaltam três modelos de reportagem, considerados como fundamentais na área jornalística, a saber: reportagem de fatos, reportagem de ação e reportagem documental. A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes. A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (*lide*), no primeiro parágrafo, e depois narra os acontecimentos na sequência, apontando para um clímax. O terceiro modelo, a reportagem documental, é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado. Na abertura do gênero, há o clímax, seguido dos elementos do *lide.* O elemento seguinte é o desenvolvimento da história,

incluindo depoimentos, entrevistas, informações complementares e, por último, a conclusão. Sodré e Ferrari (1986) salientam ainda que esses modelos não são rígidos, podendo haver combinações entre eles.

As reportagens produzidas na sequência didática aplicada às duas turmas aproximam-se do modelo de reportagem documental, porque apresentam um caráter denunciante, e os estudantes se apoiaram em dados coletados em entrevistas feitas por eles para se pronunciarem a respeito dos temas debatidos e escolhidos. Optar, portanto, pelo gênero secundário reportagem justifica-se por ele estar enquadrado no domínio social de comunicação denominado, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), documentação e memorização de ações humanas, cuja capacidade de linguagem dominante é relatar. Sendo assim, o gênero reportagem possibilita ao aluno da EJA atuar como cidadão crítico, autônomo e consciente do papel social da escrita.

Importância do uso de sinais de pontuação para a escrita

Outra questão de tamanha importância e que dialoga com a proposta de aplicação de sequência didática é a visão dos PCN (BRASIL, 1998) quanto aos aspectos gramaticais, já que, de acordo com esse documento, ter conhecimento do que sejam as classes gramaticais ou termos da sintaxe não levará o aluno a ser um bom escritor. Somente cabe ao educador enfatizar a tarefa da revisão das produções feitas pelo alunado, visto que se trata de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdo a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos. (BRASIL, 2001: 90).

Explícito está que esta pesquisa dialoga com as orientações dadas pelos PCN, o que respalda a escolha do gênero reportagem e do recorte do aspecto gramatical pontuação. Aprender a pontuar, segundo o PCN, é “aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento

que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe.”. (BRASIL, 1998: 89). Com isso, o professor de língua portuguesa precisa convencer seus estudantes de que a pontuação não é a mera apreensão de regras, uma vez que a escolha de um sinal de pontuação dependerá dos efeitos estilísticos que se quer apresentar; do sentido que se quer dar a determinado trecho, entre outros usos. De acordo com os PCN, a única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seus complementos. Tudo mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. (BRASIL, 1998: 89).

Como o objetivo desta pesquisa é contribuir para um melhor desempenho da habilidade escritora dos jovens e adultos que compõem as duas turmas de EJA para o esperado emprego dos sinais de pontuação a partir do gênero reportagem, coerente é o emprego do procedimento da sequência didática, formulado por Schneuwly e Dolz (2004). Logo, não há por que ignorar a implementação desse procedimento, que também é aludido nos PCN (1998), com a nomenclatura de módulos didáticos definidos como sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1998: 88).

Outra correspondência frutífera é a existente entre o procedimento das sequências didáticas e os PCN (1998) quanto à relevância de se elaborar um projeto para trabalhar o emprego dos sinais de pontuação na produção de um gênero, que, no caso específico desta pesquisa, é a reportagem, tendo em vista que, de acordo com os PCN (1998), a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa

num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998: 87).

Oportuno é saber que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) creem ser possível ensinar a escrever e a falar em diversas situações públicas, escolares ou não. E isso se torna viável de ser executado quando são elaborados contextos de produções precisos e atividades variadas, visto que cada um alcança a aprendizagem por diferentes meios. De fora, precisam estar exercícios estanques e artificiais, eficientes apenas para testar a capacidade de memorização do alunado. Essa exigência enquadra-se perfeitamente à situação encontrada na EJA. Mas, para que a aprendizagem efetivamente ocorra, há alguns pontos cardeais. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 82), são estes: "os princípios subjacentes ao procedimento; seu caráter modular e as possibilidades de diferenciação de ensino dele decorrentes; a relação com as outras dimensões de ensino de língua.". Depreende-se que o trabalho com gêneros conduz os aprendizes à reflexão de que, ao se comunicarem, as condições em que se encontram os levam a optar por uma ou outra forma de construção de um texto.

Tudo isso, direcionado aos discentes da EJA ganha força, uma vez que eles são, em sua maioria, estudantes que já enfrentaram uma série de reprovações e que esperam, de fato, concluir seu ensino fundamental, sabendo expressar-se por meio da modalidade escrita e principalmente pontuar os textos dessa modalidade. Certamente é um obstáculo que eles tentaram transpor, mas que sozinhos não conseguiram. Por isso, a intervenção do educador é essencial. E, diante de tantas estratégias, uma possível de ser aplicada é a intervenção por meio de sequência didática em que há módulos para organizar as atividades a serem desenvolvidas. A apresentação e a explicação detalhada do emprego dos principais sinais de pontuação com seus correspondentes usos — primeiramente em períodos simples e posteriormente em textos mais extensos — trazem a segurança para o aluno tentar aplicar adequadamente os principais

sinais em textos. Certamente, a constância nos exercícios dará agilidade na aplicação desses sinais até que o próprio alunado se sentirá apto a empregá-los nas reportagens produzidas.

Baseando-se no que há registrado na gramática de Cunha e Cintra (2001), que colaboram para a compreensão do funcionamento da língua aos consulentes, e nas palavras de Azeredo (2008: 520), ao afirmar que "um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor.", o trabalho com a pontuação será bem mais proveitoso. Esse gramático inicia o estudo da pontuação, explicitando os sinais gráficos existentes e úteis para a construção de um texto na modalidade escrita da língua portuguesa. Define que há variados papéis para eles, que vão desde fins propriamente estéticos, como os espaços e o modelo da letra, à sinalização da entonação da frase, como os pontos de exclamação e de interrogação, ou de individualização de um segmento, como no caso das aspas, do negrito e do itálico. Apesar de esses sinais serem em grande número, quando o aluno compreende o uso de cada sinal gráfico e sabe como e em que passagem do texto irá empregá-lo, a fluidez textual chega ao ápice, e o texto é compreendido por qualquer um que a ele tenha acesso. Como são regras de uso limitadas, é recomendável e essencial serem apresentadas, trabalhadas e expostas no ambiente escolar, com exemplos do cotidiano e com situações relevantes para a turma, a fim de que nada fique artificial e distante da prática social dos aprendizes.

Considerações finais

Diante da análise final da proposta de ensino do gênero reportagem com base na sequência didática postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pôde-se constatar que a produção desse gênero midiático é proveitosa para todos os participantes, na medida em que há uma ampliação da competência escritora de todos os jovens e adultos envolvidos nesta pesquisa. Por ser um

gênero de difícil apreensão, os resultados certamente não foram os melhores. Contudo, a maioria que participou dessa intervenção didática comprovou que seus textos embrionários já sinalizam uma visão crítica de questões sociais e uma habilidade de conseguir expô-la por meio da modalidade escrita; ação, até então, impensável de ser executada.

A intervenção nas duas turmas possibilitou, portanto, enormes avanços e demonstrou que, se os professores optassem por elaborar planejamentos aplicando o procedimento da sequência didática como uma rotina, melhores resultados seriam alcançados, visto que há alunos que se destacam e que precisam de acreditar no potencial que têm para deslancharem em seus estudos. Infere-se que esses jovens e adultos não sabem de suas potencialidades nas práticas de leitura e de escrita. Uma provável justificativa para isso encontra respaldo na seguinte realidade:

[...] Desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, 3de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006: 28-29.)

Com o procedimento da sequência didática, ficou nítido que as aulas ganharam novas experiências e bastante utilidade, transformando-se em momentos de debates e de participação. Houve a transformação desses jovens e adultos em protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tendo noção do próprio progresso ao comparar as muitas versões de seus textos. Além disso, esse alunado sentiu-se integrado à proposta e desafiado a apresentar, ao final da sequência didática, uma reportagem que tratasse de questões de seu

cotidiano e do lugar onde mora, sem ter alguém que fale por ele, já que esse gênero midiático proporciona bastante importância ao olhar de quem escreve.

A intervenção didática propiciou uma expressiva melhora no uso dos sinais de pontuação, que deixaram de ser usados de forma aleatória e que passaram a exigir de cada aprendiz uma justificativa para fazer emprego ou não de determinado sinal, com a lembrança das muitas regras assimiladas. Mesmo com inadequações, foi visível que os sinais gráficos de pontuação foram, em sua maioria, mais bem empregados nos textos redigidos após o avanço dos módulos, que foram planejados e explorados. Se pensarmos em toda a defasagem que esses alunos apresentam, é oportuno declarar que, mesmo em graus distintos, todos os jovens e adultos que participaram desta pesquisa ampliaram sua competência escritora. Isso é facilmente comprovado dentre tantos argumentos, pelo mais relevante: todos transpuseram o medo de apresentar suas ideias por meio da modalidade escrita, produzindo suas próprias reportagens e assumindo o papel de protagonistas de suas produções.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In***:** PAIVA**,** Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009. p.35-43.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC. UNESCO, 2006. p.17 – 30.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; língua portuguesa - 5ª a 8ª série. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONFINTEA VI. **Marco da ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework>_Final_ptg.pdf . : <Acesso em: 25 de setembro de 2019.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, Beth. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula/ organizado por Carmim Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. 1.ed. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 136 p.

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

MORAES, Salete. Alunos “diferentes” e saberes docentes. *In*: LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro; CHRISTOFOLI**,** Maria Conceição Pillon; VITÓRIA, Maria Inês Côrtes; MORAES, Salete Campos

de; HUERGA, Susana. **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009, p. 23-24.

PAIVA, Jane**. Educação de jovens e adultos**: direitos, concepções e sentidos. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2005.

PORTO, Márcia**. Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base** – **MEB**; Discurso e Prática, 1961 – 1967. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1985. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1).

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos Norteadores do Peja**. RJ, 2016. Disponível em GEJA- Gerência de Educação de Jovens e Adultos/SME.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SODRÉ. Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. 6.ed. São Paulo: Summus,1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEQUÊNCIAS ARGUMENTATIVAS PROTOTÍPICAS NOS EDITORIAIS DO JORNAL "O POPULAR"

Fernanda Martins da Costa Gomes
Universidade Estadual de Goiás
Eleone Ferraz de Assis
Universidade Estadual de Goiás

Palavras iniciais

Este artigo propõe descrever a organização das sequências argumentativas prototípicas em editoriais a partir da aproximação de suas unidades retóricas e das macroproposições que constituem a sequência textual argumentativa. Assim, buscar-se-á analisar e descrever como as sequências textuais argumentativas prototípicas, que são categorias cognitivas e produtos culturais construídos pelos sujeitos na interação (ADAM, 2008), estão organizadas nesse gênero textual.

Para tanto, o estudo fundamentar-se-á nos apontamentos teóricos de Bakhtin (1992; 2010), Adam (2005; 2008), Bezerra (2009), Marcuschi (2002; 2008), Rojo (2005), Motta-Roth (2005), Bonini (2005), Bronckart (1999), Rodrigues (2005), Miller (2009), Swales (1990), Bazerman (2005) e Sousa (2012).

Nesse sentido, a investigação, a partir de uma análise qualitativa, irá (1) mapear as sequências textuais prototípicas dos editoriais publicados, aos domingos de setembro de 2018, no Jornal "O Popular"; (2) evidenciar a relação funcional entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas; (3) traçar um paralelo do protótipo da sequência argumentativa de cada proposição argumentativa para compreender arquitetura do gênero editorial.

Em síntese, com esta investigação espera preencher lacunas existentes, sobretudo, em relação à descrição e à análise dos gêneros textuais argumentativos, mais especificamente os editoriais, abordando-os enquanto

ação social que apresentam regularidades, ou seja, serem enunciados relativamente estáveis (Cf. BAKHTIN, 2010; MILLER, 2009).

Aporte teórico

Os gêneros textuais

O filósofo russo Bakhtin (1992) é quem mais influenciou e influencia os pesquisadores que trabalham com a teoria dos gêneros. Ele defende que

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições especificas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros [...]. (BAKHTIN, 2010 [1992]: 261-262)

Destarte, a formação dos gêneros está interligada com a situação social de interação verbal dentro de um determinado campo social, não com suas propriedades formais. Segundo Rodrigues (2005: 164-165),

> Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros

> discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas. (RODRIGUES, 2005: 164-165)

Durante muito tempo, os gêneros foram vistos em grande parte apenas pelo ângulo artístico-literário, "[...] e não como determinados tipos de enunciados que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum" (BAKHTIN, 2010 [1992]: 262-263).

De acordo Rodrigues (2005: 165):

> Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2005: 165)

Nessa perspectiva, a língua se efetiva em forma de enunciados (quer sejam orais ou escritos) que os integrantes de uma esfera da atividade humana utilizam. O enunciado é a unidade real da comunicação verbal, ele nunca se repete, é um evento único, individual, apresenta características estruturais que lhe são comuns e possui fronteiras delimitadas que são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. O discurso só se concretiza por meio de enunciados (Cf. BAKHTIN, 1992).

Cada esfera de comunicação apresenta especificidades que lhe são inerentes e que marcam no enunciado três elementos que se fundem indissoluvelmente:

a) conteúdo temático: é o objeto do discurso que é dizível por meio do gênero;

b) estilo: consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos;

c) construção composicional: textos pertencentes a um gênero compartilham de determinados procedimentos composicionais em sua estrutura (ROJO, 2005).

A situação de produção dos enunciados e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e de seus interlocutores determinam essas especificidades no enunciado, o qual se caracteriza como unidade real e concreta da comunicação discursiva.

Influenciados pela discussão de gênero realizada por Bakhtin muitos teóricos, preocupados (ou não) com o ensino de língua, tomam-nas como base para o desenvolvimento de estudos voltados à produção de texto como, por exemplo, Jean-Michel Adam (2009b).

Esse teórico compreende os gêneros como componentes da interação social, materializados por meio de sequências textuais.

As sequências textuais nos gêneros

Para Adam (2001), o texto é complexo e heterogêneo, composto de sequências, que são, sob determinados aspectos, independentes, ou seja, cada uma, em si mesma, possui traços característicos que a individualizam; contudo, são dependentes sob outros aspectos, pois não existem à revelia dos gêneros textuais. Sob este ângulo, elas não são autônomas. Enquanto os gêneros textuais englobam um número maior de ocorrências no meio social, as sequências aparecem de forma mais simplificada e, em um mesmo gênero, podem-se encontrar várias sequências.

Adam (2009b: 122) define sequência textual como

> uma ESTRUTURA, quer dizer como:

> - uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
> - uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

O teórico Adam (2001), levando em conta a relativa estabilidade dos enunciados de Bakhtin (2010), propôs uma reflexão enfocando as características formais e enunciativas dos textos, definidas como sequências textuais. A partir dessas considerações, Adam (2001) propõe cinco tipos de sequências textuais que podem ser encontradas nos gêneros: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

A sequência narrativa, segundo Adam (2001), pode ser caracterizada pela sucessão de eventos, que são organizados por processos e tem um tema. A narrativa tem começo, meio e fim, sendo assim, ela apresenta referências de tempo/espaço.

Em relação à sequência descritiva, Adam (2001) ressalta que ela é constituída de três partes: ancoragem, estabelecimento de relações entre entidades e percepção global do tema. Podemos dizer que a descrição está bastante relacionada à narrativa e, por isso, dificilmente será encontrada como marca predominante de um texto. Geralmente, a descrição aparece na narrativa, principalmente, na parte inicial (a situação) desta última quando são apresentados o espaço e os personagens.

A sequência explicativa, de acordo com Adam (2001), tem o intuito de mostrar uma ideia, de apontar um estado de conhecimento, mas sem convencer como um argumento. Enquanto, a sequência dialogal tem a função de demonstrar a troca verbal entre os falantes, assim, ela é formada por mais de um interlocutor e apresenta marcas linguísticas relacionadas à interlocução.

Já a sequência argumentativa, por sua vez, tem a função de persuadir e convencer o interlocutor na interação verbal. O ato argumentativo consiste na

oposição de enunciados, os quais são interligados por operadores argumentativos. Tendo por princípio a ideia de que uma argumentação consiste em dois movimentos: na demonstração de uma tese e na refutação dessa mesma tese.

Buscando ampliar e retomar o esquema de base que Adam (2001) denomina de sequência argumentativa prototípica, os gráficos abaixo intentam representar isso.

Segundo Adam (2008), a sequência argumentativa concretiza-se por meio de dois movimentos: a demonstração e/ou justificativa de uma tese e a refutação de outras teses ou argumentos; e, a partir de premissas estabelecidas, chega-se a uma conclusão ou afirmação. Em outras palavras, nessa sequência, apresentamos uma posição favorável ou desfavorável com relação a uma tese inicial e sustentamos nossa posição com base em argumentos ou provas.

Identificadas por P. arg (proposição argumentativa), as seguintes macroposições dão base ao esquema: os dados (P. arg1), as inferências (P. arg2) e a conclusão (P. arg3), as quais estão relacionadas a uma tese anterior (P. arg0), uma afirmação, a qual será refutada. É interessante observar que essa tese anterior não precisa estar explícita no texto, assim como também as inferências, as quais são determinadas pelo sentido do enunciado. Os dados (afirmações) levam, por meio de operadores de conclusão ou restrição (P. arg4), a uma conclusão (opinião do enunciador), que pode servir de base a uma nova sequência argumentativa.

Portanto, com base na estrutura prototípica ampliada de Adam, cada proposição argumentativa (P. arg) compreenderá a estrutura do texto como um todo:

P.arg0 – a tese anterior a ser refutada ou confirmada;

P.arg1 – os dados, os fatos do mundo;

P.arg2 – as justificativas que sustentam um posicionamento;

P.arg3 – a conclusão ou posicionamento assumido pelo produtor do texto;

P.arg4 – contra-argumento a uma possível voz contrária.

Bronckart (1999: 226), ao abordar o raciocínio argumentativo, propõe primeiramente o surgimento de uma tese, propositalmente assumida sobre um dado assunto. Sobre essa tese assumida, surgem novas evidências ou dados que são elementos de um processo de inferência que o levam ou direcionam para uma conclusão. Além disso, o autor também argumenta que o movimento argumentativo pode ser sustentado por algumas proposições justificativas ou por suportes e também pode ser freado por restrições.

Nesse sentido, concorda-se com as palavras de Bronckart (1999: 226) ao afirmar que:

> [...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema [...]. Sobre o pano de fundo dessa tese anterior, são então postos dados novos [...], que são objeto de um processo de inferência [...], que orienta para uma conclusão ou nova tese [...]. No quadro do processo de inferência, esse movimento pode ser apoiado por algumas justificações ou suportes [...], mas pode também ser moderado ou freado por restrições [...]. É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão.

Desse modo, o autor apresenta esse pensamento no que diz respeito ao movimento argumentativo afirmando que diferentes modelos textuais podem surgir, mas nem todos os elementos, por exemplo, os dados e as premissas, aparecerem explícitos no discurso.

Nesse sentido, a base da estrutura prototípica de Adam viabilizará a compreensão das estruturas argumentativa do gênero editorial, uma vez que esta pesquisa busca investigar as sequências argumentativas prototípicas desse gênero. A análise recairá sobre como as sequências argumentativas prototípicas estão organizadas nos editoriais do Jornal “O Popular”. Destarte,

será realizada uma pesquisa qualitativa a partir dos apontamentos de sequências textuais (ADAM, 2008-2011).

Uma das contribuições desta pesquisa será a ampliação do conhecimento sobre a organização textual em editoriais de jornais, pois irá se lançar um olhar linguístico na análise desse gênero.

A organização retórica em editoriais de jornais

Em função da natureza argumentativa do gênero editorial de jornal, empreender-se-á nesta seção uma proposta de descrição de sua organização retórica. Essa descrição fundamenta-se numa análise que emerge do trato com os dados.

Nessa perspectiva, as recorrências na distribuição das informações possibilitaram a apresentação de uma proposta de caráter heurístico de organização retórica para editoriais:

Quadro 1 – A organização retórica de editoriais de jornais

Unidade retórica 1 – Contextualização do tema Subunidade 1.1 – Apresentando uma informação introdutória e/ou Subunidade 1.2 – Esclarecendo uma informação (e)
Unidade retórica 2 – Argumentação sobre a tese Subunidade 2.1 – Argumentando convergentemente e/ou Subunidade 2.2 – Argumentando divergentemente (e/ou)
Unidade retórica 3 – Indicação da posição do jornal

Fonte: Sousa, 2004: 68

De acordo com Swales (1990) e Sousa (2004) A unidade retórica 1 (*contextualização do tema*) é o espaço que o editorialista tem para contextualizar o leitor, apresentando uma informação relacionada com a temática, mas que não se constitui argumento da tese. Essa contextualização pode ocorrer de diferentes formas, isto é, através da realização de uma ou duas subunidades concomitantes ou não. A subunidade 1.1 (*apresentando uma informação introdutória*) tem como função retórica apresentar uma informação que possibilite a introdução da argumentação. E a subunidade 1.2 (esclarecendo uma informação tem a função de esclarecer uma informação mencionada no início do texto editorial com o objetivo de contextualizar o leitor da temática que será abordada. A unidade retórica 2 (argumentação sobre a tese) é o espaço que tem o editorialista para convencer o leitor. A subunidade 2.1 (argumentando convergentemente) tem o papel de apresentar os argumentos pró-tese de modo a fundamentar o ponto de vista apresentado pelo editorialista. E a subunidade 2.2 (argumentando divergentemente) tem o papel de apresentar argumentos que são contrários ao ponto de vista defendido pelo editorialista. A unidade retórica 3 (indicação da posição do jornal) apresenta a posição da empresa jornalística. Poder-se-ia dizer que a Un3 representa a conclusão, o fecho de toda a 2 e/ou representa a opcionalidade entre as subunidades de uma mesma unidade retórica. Argumentação do editorial, isto é, todas as outras unidades convergem para ela.

Procedimentos para análise do *corpus*

Esta pesquisa tem como *córpus*[1] constituído de 5 (cinco) editoriais publicados no Jornal "O Popular", no decorrer do mês de setembro de 2018, descrição de gêneros textuais da organização das sequências argumentativas

[1] Emprega-se a forma aportuguesada, segundo o paradigma das paroxítonas terminadas em –us, tal como *bônus, tônus* etc.

prototípicas em editoriais a partir da aproximação de suas unidades retóricas e das macroproposições que constituem a sequência textual argumentativa.

Iniciou-se o trabalho de pesquisa com uma revisão bibliográfica sobre a abordagem de sequências textuais prototípicas nos gêneros textuais argumentativos, bem como sobre a fortuna crítica de estudiosos que propõem a construção de suporte teórico-metodológico para subsidiar a produção textual. Posteriormente, um cotejo no córpus, para levantamento das sequências argumentativas prototípicas,

Arrolados os dados, foi realizada a análise e a descrição das sequências textuais prototípicas a partir dos postulados da linguística textual. Em seguida, foi realizado o cotejo da análise resultante da aplicação dos princípios das sequências textuais prototípicas e unidades retóricas.

Análise dos editoriais do jornal "O Popular"

Sabe-se que os gêneros textuais editoriais buscam construir uma opinião diante de uma situação-problema, ou seja, uma temática. Esses gêneros, geralmente, são produzidos no domínio discursivo jornalístico com intuito de apresentar o posicionamento do Jornal. Isso porque os textos em que a sequência argumentativa se manifesta de modo essencial busca construir uma opinião acerca de uma temática polêmica por meio de argumentos consistentes. Eles pertencem à ordem do argumentar, faz uso de formas usuais para encadear o texto e emprega predominantemente o presente como tempo verbal. Assim, constitui-se das partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Apresenta as qualidades discursivas: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

As relações entre as unidades retóricas e as macroestruturas argumentativas

A análise dos editoriais do Jornal "O popular" revelou a presença estrita de relações entre as unidades retóricas e as macroestruturas argumentativas,

sendo que a estrutura argumentativa prototípica se manifestou de modo essencial.

Após a análise qualitativa de todo o corpus foi possível traçar um paralelo entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas que está descrito no quadro.

Segue o que a análise da síntese das relações entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas apontou:

Protótipo das relações entre unidade retórica e as macroproposições argumentativas							**Total**
Unidades retóricas	***Macroproposições argumentativas***	***Editorias Jornal "O Popular"***					05
Un1 (contextualização do tema)	Tese anterior (P. arg. 0)	E01 100 %	E02 100 %	E03 100 %	E04 100 %	E05 100 %	
Un2 (argumentação sobre a tese)	Dados (P. arg. 1) - Tese anterior (P. arg. 0) - Restrição (P. arg. 4)	E01 100 %	E02 100 %	E03 100 %	E04 100 %	E05 100 %	100 %
Un3 (indicação da posição do jornal)	Conclusão (nova tese) (P. arg. 3)	E01 100 %	E02 100 %	E03 100 %	E04 100 %	E05 100 %	

Quadro 1 – Relação geral da ocorrência das relações das unidades retóricas e as macroproposições argumentativas nos editoriais do Córpus.

Esses dados mostram que existe um padrão prototípico dos editoriais do jornal “O Popular”, especificamente os publicados aos domingos do mês de setembro de 2018, revelando uma construção de sequências argumentativas prototípicas. Os editoriais apresentam uma tese, utilizam argumentos para sustentar essa tese e apresentam uma conclusão que representa a indicação da posição do jornal.

A apresentação da formulação teórica sobre sequência argumentativa, bem como da organização retórica de editoriais de jornais darão sustentação à análise que será procedida nesta seção. Assim, em cada subseção buscar-se-á traçar um paralelo entre cada uma das unidades de informação e as macroproposições argumentativas (tese anterior, dados, conclusão (nova tese) e restrição). 3.1 As macroproposições argumentativas na contextualização do tema. Como foi apresentado anteriormente, a unidade retórica 1 (contextualização do tema) é o espaço utilizado pelo editorialista para contextualizar a temática que será discutida. A tentativa de contextualizar o tema, por sua vez, implica a utilização de mecanismos diversificados de condução das informações, tais como a apresentação de um fato da atualidade, de dados estatísticos, dentre outros recursos retóricos. Analisando o corpus foi possível verificar uma relação da Un1 com a macroproposição argumentativa de tese anterior. O exemplo E03 abaixo ilustra essa afirmação:

> E03: (1) Com a redução da população no campo, o fechamento de escolas rurais é de certa forma esperado. (2) Porém, o ritmo tem sido superior ao número de alunos que ainda necessitam da rede pública nesses locais. (3) Reportagem nessa edição traduzem estatística a velocidade desse encolhimento na rede. (O Popular, 16/09/2018)

O E03 as unidades de informação e as macroproposições argumentativas (tese anterior, dados, conclusão (nova tese) e restrição). 3.1 As macroproposições argumentativas na contextualização do tema. Como foi

apresentado anteriormente, a unidade retórica 1 (contextualização do tema) é o espaço utilizado pelo editorialista para contextualizar a temática que será. Assim, o editorial defende a tese contextualizando a tese abordada no editorial de que a redução da população no campo está resultando em fechamento de escolas rurais.

O editorialista introduz o tema nas proposições E03. Essas proposições irão constituir argumentos que endossarão a macroproposição argumentativa 3 – conclusão (nova tese). Como se pode perceber, a unidade retórica 1 é o ponto de partida para o desenvolvimento da argumentação em editoriais. Introduzindo a Unidade retórica 2 (argumentação sobre a tese) e as Macroproposições Dados (P. arg. 1) - Tese anterior (P. arg. 0) - Restrição (P. arg. 4). Vejamos neste exemplo que ilustra essa relação de movimentos textuais:

> E03: (1) Em 2000, Goiás abrigava 1.824 escolas rurais. No ano passado, o número chegou a 528. (2) Resumo: uma redução de 71% em 17 anos. (3) No mesmo período, no país, teve uma queda de 48,1% e, no Centro-Oeste, de 56,5%. (4) A razão é basicamente econômica. (5) As escolas rurais têm um custo mais caro que as urbanas, em razão do número menor de alunos por sala. (6) O desenho da política nacional de educação termina por incentivar os prefeitos a este caminho. (7) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por exemplo, é repassado conforme o número de alunos. (O Popular, 16/09/2018)

Diante disso, nota-se que o editorialista apresenta a unidade retórica 2 (argumentação sobre a tese) e as macroproposições. Dados (P.arg.1) - tese anterior (P. arg. 0) - Restrição (P. arg. 4). Assim, o editorial apresenta informações de dados estáticos de escolas rurais e a representação real dos custos de manutenção de uma escola rural em detrimento de um número reduzido de alunos por sala, apresenta uma restrição (P.arg.4) que o fundo de

manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que repassa conforme o número de alunos. Dessa forma, e o Editorialista contextualizou o tema anteriormente e na sequência argumentação sobre a tese para finalizar com o movimento da unidade retórica 3 (indicação da posição do jornal) e as macroproposições - conclusão(nova tese) (P. arg. 3). Para ilustração desta afirmação vejamos o exemplo:

> E03: (1) Numa escola rural, com menos gente, os gastos com manutenção também se mantêm praticamente estáveis. (2) Há também incentivo às prefeituras a buscar recursos para transporte escolar e não para manter os alunos próximos ao seu local de moradia. (3) Se é lícito que prefeitos sejam austeros no gasto público, também é essencial considerar o bem-estar do aluno, que é a razão de ser do sistema. (O Popular, 16/09/2018)

Assim sendo, o editorial 03 apresenta o cenário crítico de uma manutenção que se mantem praticamente estável, reitera justificando os incentivos às prefeituras na busca de recursos para transporte escolar e não para uma tentativa de permanência dos alunos próximos ao seu local de moradia rural. Ademais, o editorialista apresenta a posição do jornal se é licito que prefeitos sejam austeros no gasto público, também compete de maneira vital considerar o bem-estar do aluno, que é a razão de ser do sistema educacional que é estrutura em virtude unicamente do aluno.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo analisar as sequências argumentativas prototípicas presentes nos editoriais do Jornal "O Popular", aos domingos, no mês de setembro de 2018, mais especificamente descrever as sequências textuais argumentativas prototípicas dos textos, seguindo o modelo de Adam (2001) e os movimentos retóricos de Swales (1990).

Nesse sentido, a investigação, a partir de uma análise qualitativa, realizou um mapeamento das sequências textuais prototípicas dos editoriais

publicados, aos domingos de setembro de 2018, no Jornal "O Popular"; evidenciando a relação funcional entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas; traçando um paralelo do protótipo da sequência argumentativa de cada proposição argumentativa para compreender a arquitetura do gênero editorial.

Em síntese, esta investigação espera-se preencher lacunas existentes, sobretudo, em relação à descrição e à análise dos gêneros textuais argumentativos, mais especificamente os editoriais, abordando-os enquanto ação social que apresentam regularidades, ou seja, enunciados relativamente estáveis (Cf. BAKHTIN, 2010; MILLER, 2009).

Com a realização da pesquisa também se verificou que o modo de argumentação progressiva (dados-conclusão) se revelou bastante recorrente, sobre a estrutura composicional em editoriais de jornais. E uma contribuição que se considera fundamental no presente estudo é a relação dialógica que foi possível ser estabelecida entre aportes teóricos distintos: um referente ao modelo de Análise de Gêneros de Swales (1990) e outro referente ao protótipo de sequência textual argumentativa de Adam (1992). Nessa perspectiva, esta pesquisa possibilitou a inter-relação explícita entre forma e função em editoriais de jornais. A análise da sequência argumentativa tem um caráter formal, ao passo que a análise da distribuição das informações tem um caráter funcional na medida em que as unidades retóricas representam os propósitos comunicativos do gênero.

Referências

ADAM, J. –M. **A linguística textual: introdução análise dos discursos.** São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J. –M. **linguistiquetextuelle**. Des genres de discoursauxtextes. Paris: Larousse, 1996, p. 31-49

ADAM, J. –M. BONHOMME, M. **L'argumentation publicitaire**. Rhétorique de l'élogeet de lapersuasion. Paris: Nathan, 2003 [1997].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BEZERRA B. G. RODRIGUES-BIASE Bernadete; CAVALCANTE Magalhães Mônica. (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BAZERMAN, C. **Constructing experiense**. Carbonde, IL: Southern lllinois University Press, 1994.

BATHIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BONINI, A. MEURER, J. L. MOTTA-Roth. D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: _____. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTIN, J. R.. Language, register and genre. *In*: CHRISTIE, F, (ed). Children writing: **Reader. Geelong**, Autralia: DeakinUniversity Press, 1984.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Baktin. *In*: **Gêneros: teorias, métodos, debates**/ J.L. Meurer, Adair Bonini, Desiree Motta Roth (Orgs). SP: Parábola Editorial, 2005. P. 108-129.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gênero textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: **Gêneros: teorias, métodos, debates**/ J.L. Meurer; Adair Bonini, Desirée Motta-Roth (Orgs.). SP: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

AS METÁFORAS E METONÍMIAS NOS DISCURSOS DE BOLSONARO

Mariana Oliveira Manhães
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A questão ideológica: O que é ideologia?

Como um disseminador de ideologia, o Estado, visto como um gigante instrumento da classe dominante de opressão e legitimação da desigualdade mediante o exercício do direito e da infusão de ideias, apresenta-se na sociedade por meio de instituições. Tratando-se de política e do Estado, sendo sistemas totalmente ideológicos e de alienação, compreende-se que como um só, deveriam representar o interesse geral do povo. Porém, normalmente ocorre um trabalho em volta da realização dos interesses da fatia mais poderosa da sociedade. A classe burguesa elege o Estado como se ele fosse um órgão imparcial representante de um todo comum, um indivíduo coletivo e com isso, ideológica e intencionalmente, escondem a divisão social e a luta de classes reais. A classe burguesa começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma "coisa" onde vivem. (CHAUI, 2014:30).

> O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica. (CHAUÍ, 2004:27)

A lei, portanto, é um exemplo do interesse constituído pelos dominantes. Esse sistema é o que Marx e Engels denominam de alienação. Na

teoria althusseriana, o Estado trabalha por intermédio de algumas instituições específicas, que aparelhos ideológicos e repressivos do Estado. Essas instituições ideológicas são a família, o aparelho judiciário, o sistema político, os sindicatos e sistemas de informação (imprensa, rádio, televisão, etc), e o aparelho ideológico cultural (Letras, Belas Artes, etc.). Em contrapartida, o aparelho dito como repressivo do Estado é aquele que age por meio da coerção, força e violência.

> [...] a mesma classe dominante é ativa nos Aparelhos ideológicos de Estado. É claro, a agir por leis e decretos nos Aparelhos (repressivo) de Estado e agir por intermédio da ideologia dominante nos aparelhos de Estado são duas coisas diferentes. Será preciso entrar no pormenor desta – diferença – mas ela não poderá esconder a realidade de uma profunda identidade. A partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e no Aparelho ideológico de Estado. (ALTHUSSER, 1980:49)

Essas instituições são ideológicas porque escondem outra realidade subjacente. Por exemplo, a ideia de que todos têm liberdade ignora o fato de que nem todos têm os meios de exercê-la; a unidade nacional ignora o fato de que não existe, de fato, uma unidade nacional, mas sim uma nação dividida em classes; a ideia do progresso esconde o fato de que esse progresso na mão de uma classe e não é distribuído de forma justa.

Portanto, criam-se conceitos de que a ideologia "toma as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade" (CHAUI, 2004:5), e consequentemente, surgem dois significados, sendo um de que "a ideologia continua sendo a atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias" (CHAUÍ, 2004:5) e o outro que ela é como o conjunto de ideias de uma época. Com base nisso, entende-se que a ideologia vem justamente para ocultar das pessoas essa

compreensão da realidade de um processo histórico feito pelos homens, tal como foi exposto anteriormente. Como consequência, ela aliena o da realidade objetiva da sociedade e tem o papel de dar um caráter justo, digno e natural às relações sociais e de trabalho, escondendo a exploração, legitimando e tornando aceitáveis as relações exploratórias e injustas.

Imaginamos a consciência como potencial autônomo e a desvinculamos da práxis da realidade, passando a representar algo que seja realmente real, por intermédio da construção de uma teoria. Com isso, surge

> a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. (CHAUI, 2014:26).

O Estado é apresentado como uma comunidade que não deve ter nenhum interesse individual, mas sim comum e coletivo. Conclui-se que as ideologias se realizam muitas vezes através das instituições, rituais ou práticas dos aparelhos ideológicos do Estado, submetendo os indivíduos a um poder/autoridade superior e objetivando transformá-los em sujeitos que são "livres". No Brasil, são inúmeros os exemplos dentro da política: as leis não são aplicadas aos governantes que fazem parte das classes mais altas da sociedade, em casos de roubo e corrupção, enquanto se aplicam severamente às baixas classes sociais.

Tudo aquilo que é ideológico possui um significado e remete-se a algo fora de seus limites. Um exemplo é o signo linguístico, que pode ser considerado uma ideologia, porque só existe por causa dos signos. Ter o domínio ideológico é ter o domínio dos signos. Um signo ideológico funciona como uma corporificação, ou seja, é um fragmento do real e não um reflexo. Vereza (2016:10), ressalta que "Lakoff, acredita que toda e qualquer ideologia

é um sistema conceptual de algum tipo, inclusive um sistema moral. No entanto, ideologias possuem aspectos tanto conscientes quanto inconscientes". Em seguida, a autora apresenta o exemplo de que:

> Se perguntássemos para uma pessoa, com uma dada ideologia política, no que ela acredita, ela vai nos dar uma lista de crenças e, talvez, algumas generalizações. Um linguista cognitivo, ao ouvir a sua resposta, provavelmente atentará para os frames e metáforas inconscientes por trás das suas crenças conscientes. Ao meu ver, essa é a parte interessante das ideologias: a parte inconsciente. É a respeito dela que o linguista cognitivo pode trazer alguma contribuição. (VEREZA, 2016, p. 10, *apud* LAKOFF *apud* OLIVEIRA, 2001:37).

Diante de todo o exposto, tendo em mente o papel do Estado e a questão ideológica, parte-se, no próximo tópico, para a definição de dois conceitos essenciais no âmbito da linguística cognitiva: as metáforas conceptuais e as metonímias.

Metáforas conceptuais e metonímias

Tidas como figuras de linguagem, as metáforas e metonímias são tradicionalmente consideradas mecanismos de ornamentação da linguagem, ou seja, são poéticas, criativas e literárias. Porém, elas não são de uso exclusivo da linguagem literária, visto que elas representam um ponto muito importante da linguística cognitiva. Vistas como importantes meios de comunicação do viés cognitivo e da linguagem, essas expressões são repletas de extensões semânticas. Para a linguística cognitiva, são fenômenos conceptuais importantes na constituição de modelos cognitivos por seus domínios de experiência e referência.

Começando pela abordagem da metáfora, compreende-se que ela está relacionada à perspectiva em que diferentes modos de conceber fenômenos

particulares estão associados a diferentes metáforas. No contexto ao qual forem inseridas, as metáforas consequentemente influenciam a cultura e as experiências do indivíduo, quanto à forma de pensar e de entender o mundo.

> a metáfora não era restrita a ser apenas uma figura de linguagem, mas ao contrário, era um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos em seu dia a dia. […] Considerada uma forma especial de discurso, característica da linguagem literária, a metáfora passou a ser tratada como processo fundamental no uso cotidiano da linguagem. […] Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é basicamente de natureza metafórica. (FERARI, 2018:41 *apud* LAKOFF; JOHNSON, 1980)

Sendo assim, é importante ressaltar que a metáfora com caráter cognitivo não possui o mesmo sistema que a metáfora como figura de linguagem. Portanto, quando trabalhada a metáfora conceptual, é preciso identificar em cada metáfora "um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato". (FERRARI, 2018:92)

Lakoff e Johnson (1980) dizem que a metáfora começa a ser entendida como um fenômeno do pensamento, pois ela não seria somente uma palavra com significado diferente do convencional, mas sim partindo de dois domínios: o domínio fonte e o domínio alvo. O fato de o sistema conceptual humano ser fundamentalmente metafórico por natureza é inerente ao pensamento. Dessa forma, a metáfora pode ser considerada como a estruturadora da intelecção.
Essas metáforas constituem os sistemas metafóricos, os quais Ferrari (2018:95) explica: "as metáforas conceptuais podem interagir, gerando sistemas metafóricos complexos. Lakoff (1993) descreve um tipo particular de sistema metafórico, que denomina "metáfora de estrutura de evento". Um deles, por

exemplo, é metáfora pela personificação. Além disso, há o princípio da invariância, explicado por Lakoff e Turner (1989), em que se garante a invariância do esquema imagético no processo de projeção entre domínios. A estrutura do domínio fonte precisa ser preservada pela projeção, de modo consistente com o domínio-alvo". (FERRARI, 2018:97)

Compreende-se que "a metáfora não é apenas uma questão de palavras. Ao contrário, metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há projeções metafóricas no sistema conceptual humano". (FERRARI, 2018:97). Ou seja, a metáfora constitui um mapeamento que atravessa domínios conceptuais de um domínio-fonte para o alvo, sendo uma questão de pensamento e razão.

Tratando-se da metonímia, ela "tradicionalmente é definida como deslocamento de significado no qual uma palavra normalmente utilizada para designar determinada entidade passa a designar uma entidade contígua". (FERRARI, 2018:102 *apud* Ullmann, 1957; Lakoff e Johnson, 1980; Taylor, 2003). Desta forma, assim como a metáfora, a metonímia não ocupa apenas um espaço linguístico, mas é algo presente também nos processos cognitivos. Sendo assim,

> tal como no caso da metáfora, os estudos em semântica cognitiva argumentam que a metonímia não é um fenômeno puramente linguístico, mas ocupa lugar central em nossos processos cognitivos" e "a contiguidade, por sua vez, é estabelecida em termos de associação na experiência". (FERRARI, 2018: 102)

A metonímia tem a função referencial em que ela substitui ou identifica outra entidade. "A projeção metonímica envolve só um domínio, ao contrário da metáfora, que se dá entre dois domínios". (FERRARI, 2018:103, *apud* Lakoff e Turner (1989). Portanto, é importante observar o "envolvimento de projeção entre domínios no processo metonímico, desde que estes se

caracterizem como subdomínios de um mesmo domínio-matriz". (FERRARI, 2018:103, *apud* Lakoff e Turner 1989). Ou seja, na metonímia ocorre o realce de um domínio específico com base em um domínio-matriz.

Desta forma, conforme a relação da representação entre a cognição e a sociedade, compreende-se que

> A mente é metonimicamente conceptualizada como o próprio indivíduo, e este pertenceria a um grupo social maior, como família, associação e a própria sociedade. Nesse sentido, a cognição não seria social, e nem manteria uma relação de interdeterminação com o contexto sociocultural: Um sistema cognitivo pode ser incorporado em um único indivíduo ou distribuído ao longo de um grande número de indivíduos. Falamos de cognição individual ou de cognição distribuída. Cognição social é um processo cognitivo distribuído sobre todos os membros de uma sociedade, interagindo dentro de uma rede social. A cognição individual também pode ser considerada como cognição distribuída, mas apenas através da rede neural do próprio indivíduo. (VEREZA, 2016:6, *apud* CHAVALARIAS, 2008:54). (VEREZA, 2016:5-6)

Portanto, a relação entre cognição e sociedade é evidente através da evocação, consciente ou não de instâncias do sistema conceptual**.** Por isso, é possível afirmar que essa representação da relação entre cognição e sociedade ocorre através do esquema imagético parte-todo. A conceptualização de um indivíduo pertence a um conjunto de elementos que fazem parte da sociedade e remete à cognição influenciada, nutrida, moldada por elementos do contexto social ao qual pertence. Assim, a mente do indivíduo da mesma maneira que é fonte de processos é também recipiente de produtos que são resultados desses processos, como por exemplo o pensamento, as ideias etc.

Apresenta-se também a metaftonímia, que ocorre na presença da metáfora e da metonímia em uma mesma frase ou sentido.

> Vários estudos em LC têm destacado o fato de que a metonímia tem *função referencial.* […] Em contraste, a metáfora tem sido apontada pelos estudiosos como um processo para enquadrar um algo particular em termos de uma nova categoria ou analogia. […] Propostas recentes, entretanto, argumentam que, embora haja casos claros de metáfora e metonímia, não há sempre uma distinção nítida o suficiente para identificar onde termina uma e começa a outra (FERRARI, 2011:104, *apud* EVANS, 2010; BARNDEN, 2010, grifo da autora).

A abordagem de ambas as teorias como processos de pensamento estabelece diálogo com a teoria dos espaços mentais, sendo essa capaz de demonstrar as "relações entre os domínios cognitivos estáveis e locais, que costumam ser acessados e introduzidos à medida que o discurso vai sendo construído" (FERRARI, 2018:105). O emprego de metáforas e metonímias nos discursos abrangem consequências para outros processos, dessa forma, são desenvolvidos o lado central do cognitivo, como o raciocínio, inferência e emoções. Diante o exposto, baseando-se nas teorias analisadas, parte-se para a análise dos discursos do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

Análise do discurso de Bolsonaro

Os discursos a seguir apresentados serão analisados à luz da teoria da Linguística Cognitiva sobre a metáfora conceptual e a metonímia, além de apresentar excertos que abordem o viés ideológico tão presente nos discursos e falas do atual Presidente Jair Bolsonaro.

Trechos do discurso de posse

1. "**Volto a esta casa**, não mais como deputado, mas como Presidente da República Federativa do Brasil".

Nesse trecho apresentado, temos a presença de uma metonímia quando ele diz "volto a esta casa", no sentido de que volta ao Palácio do Planalto. Faz referência à casa, que tem sentido familiar, algo que remete a segurança.

2. "[…] confiaram a mim a honrosa missão de governar o Brasil neste período de grandes desafios e, ao mesmo tempo, de enorme esperança, **governar com vocês**".

Nesse trecho, quando o presidente se refere a "governar com vocês", temos a presença de uma metaftonímia, em que a metáfora e a metonímia ocorrem juntas. Nesse sentido, é apresentada certa relação entre a sociedade e a cognição, fazendo com que se manifeste o "esquema imagético parte-todo" (JOHNSON, 1987:29).

> Nesse caso, a mente é metonimicamente conceptualizada como o próprio indivíduo, e este pertenceria a um grupo social maior, como família, associação e a própria sociedade. Nesse sentido, a cognição não seria social, e nem manteria uma relação de **interdeterminação** com o contexto sociocultural." (VEREZA, 2016:565)

O sistema cognitivo pode ser incorporado a um indivíduo ou distribuído entre vários. Dessa forma, a cognição social é um processo distribuído a todos os indivíduos da sociedade. Sendo assim, ao afirmar que não governará sozinho, o presidente dá a entender que a população teria participação nesse processo, como se o povo estivesse no congresso governando a seu lado.

3. "Aproveito este momento solene e convoco cada um dos congressistas para me ajudarem na missão de **restaurar e de reerguer nossa pátria**, **libertando-a**, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da **submissão ideológica**".

No excerto apresentado, são perceptíveis a metáfora e o viés ideológico. A metáfora presente na frase "restaurar e reerguer nossa pátria, libertando-a" traz o entendimento de que o país precisa ser renovado e de que ele está preso a algo. O domínio alvo "libertar" traz a ideia de salvação, o que leva a se

entender o domínio fonte como “salvar”. O domínio alvo “restaurar” tem os significados de tornar algo velho em novo, renovar algo que está precisando de reparos. Há ainda a ideia de restauração como devolução de algo para alguém, (nesse caso), do país para os brasileiros. O domínio alvo “reerguer” carrega o significado de levantar, tornar acima o que estava caído, superar, como se o país estivesse passado por algo que precisa ser esquecido. Nesse sentido, é possível perceber nessa metáfora o esquema imagético de espaço Cima-Baixo. O esquema imagético é definido como “versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências de base corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, em nossa interação com o mundo.” (Ferrari, 2018:86 *apud* Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff e Turner, 1989). Compreende-se então que

> Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tronco e os pés como base, precisam reclinar e olhar pra baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobrem. Essa experiência perceptual ancorada no corpo, associada à gravidade, enseja o esquema imagético CIMA-BAIXO. (FERRARI, 2018:86)

Quando Bolsonaro fala sobre a “submissão ideológica”, Bakhtin (2006) explica que a comunicação ideológica se corporifica através do signo. Ela pode determinar se um signo é neutro ou se tem representação ideológica conforme as situações comunicativas da vida cotidiana. Já na consciência individual, residem os signos ideologicamente marcados conforme suas realidades específicas. Assim, a realidade externa gera significados. Quando a opinião do presidente é apresentada, argumentando sobre algo que parece ser vago, é possível, por meio de uma análise, afirmar que existem muitas informações nas entrelinhas. Utilizando a consciência individual e a ideologia, compreende-se que ele quis dizer que o povo era obrigado a seguir os ideais e as ideias do partido anterior e que estava preso a isso. Sendo esse “um dos traços

fundamentais da ideologia, […] tomar as ideias como independentes da realidade história e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade" (CHAUI, 2004:5), Portanto, quando relacionada a "submissão ideológica" à metáfora de reerguer, restaurar e libertar a pátria, fica aparente que o presidente quis dizer que pretende fazer do Brasil o que ele era antes do partido anterior.

4. "Vamos valorizar o **Parlamento**, resgatando a legitimidade e a credibilidade do **Congresso Nacional**."

O trecho exposto em que Bolsonaro se refere ao "parlamento" e "congresso nacional" é caracterizado como metonímia, visto que ele está citando todos os políticos responsáveis por governar e decidir pelo povo. Mais uma vez é feita a relação da parte pelo todo, onde ele caracteriza o parlamento como parte dos governantes do todo que é o Congresso Nacional.

5. "O cidadão de bem merece dispor de meios para se defender, respeitando o **referendo de 2005**, quando optou, nas urnas, pelo direito à legítima defesa".

Esse fragmento, quando ele se refere ao "referendo de 2005", é caracterizado como metonímia, pois faz referência ao artigo 35 do Estatuto do Desarmamento. Há de se ter em mente que o presidente possui o intuito de legalizar o porte de armas, sendo essa uma de suas maiores promessas de campanha. Conforme Lakoff e Turner (1989), no livro de Ferrari (2018:103), os autores do processo metonímico "propõem o envolvimento de projeção entre domínios nos processos, desde que estes se caracterizem como subdomínios de um mesmo domínio matriz.".

6. "Hoje começamos um trabalho árduo para que o Brasil inicie um novo **capítulo de sua história**."

Bolsonaro, ao proferir que "o Brasil inicia um novo capítulo da sua história", faz uso de uma expressão metonímica, pois ao citar "capítulo" ele faz uma

menção da parte pelo todo, que seria a história do Brasil. Köevecses e Radden (1998), também no livro de Ferrari (2018:105) explicam que a metonímia parte pelo todo é identificada pela "atuação de princípios cognitivos e comunicativos que refletem nossa perspectiva antropocêntrica de privilegiar humanos e atividades relevantes para os humanos".

7. "Realizaremos reformas estruturantes, que serão **essenciais para a saúde financeira e sustentabilidade das contas públicas** […]".

O trecho "essenciais para a saúde financeira" é considerado metafórico, visto que o domínio fonte é o "dinheiro que está sob posse do governo", remetendo-se ao domínio alvo "saúde", no sentido de ser algo bom, de bem-estar, dando a entender que o país sairá da crise em que se apresenta atualmente. Quando ele se refere à "sustentabilidade das contas públicas" também ocorre a metáfora, pois o domínio fonte "contas públicas" que significa o dinheiro arrecadado pelo governo, seja por impostos ou outros meios de arrecadação (e que são utilizados em gastos como escolas ou estradas), remete-se ao domínio alvo "sustentabilidade", trazendo o significado de algo que vá favorecer, conservar, apoiar, sendo possível entender que a situação do pais irá melhorar.

Discurso em Dallas

Agora será analisado o discurso do Presidente Jair Bolsonaro em Dallas, quando ele vai receber o prêmio de *Personalidade do Ano* em sua homenagem. A análise parte de alguns trechos em que foram identificadas a presença dos conceitos da Linguística Cognitiva tratados no presente artigo.

8. "Quem até a pouco ocupava o governo, teve em sua história suas **mãos manchadas de sangue**, da luta armada. Matando inclusive, um capitão, como eu sou capitão, naqueles anos tristes que tivemos lá no passado".

Quando Bolsonaro fala das "mãos manchadas de sangue", ele utiliza essa expressão metaforicamente, pois o Capitão Charles Rodney foi morto durante a ditadura e o presidente culpa governos anteriores de esquerda, visto que a

luta armada era formada por brasileiros adeptos a essa ideologia política. Pode ser considerada uma personificação da morte, já que o "assassinato" sugere que alguém matou e ficou com as mãos sujas. Mais uma vez, é exposta a questão ideológica quando é dito "quem até a pouco ocupava o governo", referindo-se ao governo de esquerda, em que Bolsonaro traz aquela realidade histórica tornando-a significativa. Ele pretende justamente ocultar das pessoas essa compreensão da realidade como um processo histórico feito pelos homens e esse fato, como consequência, contribui para causar alienação perante a realidade objetiva da sociedade.

9. "tinham mais que um sonho, a vontade e a determinação de mais do **que roubar nosso país, roubar a liberdade de todos nós**"

No trecho 9, "roubar" é algo metafórico no sentido de tirar algo de alguém. Quando ele fala "roubar nosso país", não significa levar para si o país, mas sim que estavam roubando o povo. Quando o presidente faz menção a "roubar a liberdade de todos nós", o domínio fonte "roubar" tem como significado privar, não poder mais fazer, referindo-se ao domínio alvo liberdade, que não seria mais possível fazer algo.

10. "e conhecereis a **verdade** e a verdade **vos libertará**. *"*

No excerto 10, há de se levar em conta o conceito da metáfora moral. De acordo com Lakoff e Johnson (1999:57), os ideais morais que almejamos, como justiça, virtude, tolerância, liberdade, compaixão e direitos refletem a busca humana pelo bem-estar. Ao compreendermos que a moralidade está relacionada ao bem-estar humano, não há como ignorar o impacto desse conceito no âmbito da política. Assim, quando ele fala "conhecereis a verdade e a verdade vos libertará", percebe-se o uso da metáfora da moralidade como cuidado, trazendo um mapeamento entre a necessidade de proteção e a obrigação moral de proteger, cuidar, zelar, libertar de todo o mal. Dessa forma, tem-se presente o domínio-fonte "liberdade" sobre o domínio-alvo "verdade", com o sentido de salvar o Brasil.

A metáfora de moralidade pauta-se no que as pessoas de diversos momentos culturais e históricos entendem como sendo bem-estar, virtude, justiça, tolerância e liberdade. Costa (2012, p. 91) *apud* Goatly (2007:27) ressalta que "a influência da linguagem no nosso pensamento e na nossa percepção da realidade é mais poderosa quando não estamos cientes dela, quando ela propaga uma ideologia escondida, ou tecnicamente falando, latente".

11. "**Não posso ir na casa de uma pessoa se alguém de sua família não me quer bem.** Mas o meu amor, meu respeito e consideração é por todos os Estados Unidos, inclusive os nova-iorquinos".

Nesse trecho, novamente há metáfora quando ele diz "não posso ir na casa de uma pessoa", visto que o presidente estava referindo-se a Nova York como a casa dos nova-iorquinos, que não o quiseram receber para a entrega do prêmio.

12. "Temos um potencial humano fantástico, mas **a esquerda brasileira entrou,** se **infiltrou e tomou não só a imprensa**, **mas** em grande parte das **universidades** e as escolas do **ensino médio e fundamental**".

Na citação acima, também é possível notar o emprego do discurso metafórico. Quando Jair fala "a esquerda brasileira", ele está se referindo ao partido que estava no poder anteriormente, o Partido dos Trabalhadores (PT), visto que, em sua concepção, era uma organização considerada de esquerda. Assim, ao dizer que "entrou, infiltrou e tomou não só a imprensa, mas […] universidade, ensino médio e fundamental", Messias faz menção às pessoas que possuem ideais políticos de esquerda e que fazem parte desses meios, como por exemplo os professores, os quais ele julga serem disseminadores das ideias desse espectro político.

Considerações finais

Diante de todo o exposto e com a ativação dos espaços mentais ao longo do discurso, pode-se perceber que as informações fornecidas são capazes de dar significado e sentido ao que está sendo dito. Unindo isso ao contexto social

e econômico no qual vivemos, a utilização de todos esses elementos, questões ideológicas, metáforas e metonímias funcionam como peças-chave para despertar o interesse e a confiança do público perante o discurso.

No decorrer da leitura dos discursos na íntegra, foi possível tecer pensamentos que geram compreensões acerca do contexto em que foram ditos, de maneira que sofreram modificações de sentido conforme o desdobramento, formando uma operação por meio da rede de metáforas e metonímias dispostas ao longo de suas declarações. Isso gera novos espaços mentais constituídos por expressões linguísticas capazes de estabelecer novos elementos.

A ideologia presente nos discursos apresenta-se primeiramente por meio de uma ilusão necessária de que todos os brasileiros são iguais e devem se unir em prol do país. No momento em que se tem contato com o discurso, a consciência adquire um potencial autônomo, desvincula-se da práxis da realidade e acaba por representar algo que seja de fato real através da construção teórica. Sendo assim, o inconsciente é afetado pela ideologia e a significação ideológica, como consequência, é afetada pelo efeito do inconsciente. Portanto, a ideologia apresentada mostra-se como um interesse coletivo e comum, de modo a fazer-se acreditar inconscientemente que aquilo que foi dito é o melhor para a nação. Com a ideologia utilizada por Jair Bolsonaro, seus discursos fazem com que se acredite que os ideais que são desejados para o país reflitam na busca pelo bem-estar e pela segurança. Dessa forma, pode-se afirmar que o principal intuito do discurso político é manipular e persuadir a sociedade.

Referências

ASTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Tradução de Joaquim José de Moura Ramos, Editora Presença, 1980.

BAKHTIN. Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC, 12ª ed. 2006.

COSTA, Vitor Cordeiro. **Semântica de frames e análise crítica do discurso:** da aplicação à interface. Trabalho desenvolvido para o programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2004.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. 1.ed, 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

HART, Christopher. **Cognitive linguistics in Critical Discourse Analysis:** application and theory. Cambridge Scholar Publishing, 2007.

JAMISON, Karine Girão. **A retórica de Trump apoiada pela metáfora da moralidade**. Revista Eletrônica de Estudos integrados em Discurso e argumentação. Ilhéus, 2017

LEIA a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 1º de jan. de 2019. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>

PODER360. **Discurso de Bolsonaro ao receber o prêmio de "Pessoa do ano" em Dallas.** 16 de maio de 2019, (12 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5NWgNTeKmOw>

VEREZA, Solange Coelho. **Cognição e sociedade:** um olhar sob a óptica da linguística cognitiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 561-573, 2016.

AURÉLIA, A DICIONÁRIA DA LÍNGUA AFIADA: UM ESTUDO LEXICOGRÁFICO

Matheus Augusto Utim
Universidade Estadual de Goiás

Introdução

Este trabalho, fruto de reflexões realizadas a partir de leituras acerca da Lexicografia, que é, por excelência, "a ciência dos dicionários" (BIDERMAN, 2001: 15), visa problematizar, com base nos preceitos teóricos dessa área de estudo do léxico, o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, um dicionário que compila termos e expressões da comunidade LGBT+, publicado em 2006.

O título que dá nome à obra refere-se a um dos maiores lexicógrafos brasileiros: Aurélio Buarque de Holanda, falecido em 1989, cujas obras encontram-se espalhadas pelo Brasil a fora, nas casas, bibliotecas e escolas, uma verdadeira instituição que deixa um legado nos estudos em Lexicografia em contexto brasileiro.

Segundo Biderman (2001: 19), "o dicionarista nada mais é que o porta-voz da comunidade linguística", logo, fruto de 10 anos de pesquisa, Vip e Libi (2006) entrevistaram travestis, indivíduos da comunidade LGBT+ de todo o Brasil e de Portugal, repertoriando, ao todo, 1.300 verbetes, todos descritos conforme manda a tradição Lexicográfica.

Nesse sentido, concebendo a relação constituinte entre léxico e cultura, visto que o léxico de uma língua reflete a cultura (LARAIA, 1986) na qual está inserida, a obra lexicográfica enfocada representa a cultura da comunidade linguística LGBT+brasileira e portuguesa.

O que nos leva a concordar com Simões (2017), visto que, em *A babel contemporânea*, a autora faz referência à pluralidade das línguas e, respectivamente, das culturas, remetendo-nos à punição infligida aos

construtores da Torre de Babel, episódio no qual acontece a confusão das línguas, descrito na Bíblia sagrada.

Ao propor este estudo sob a luz dos postulados da Lexicografia é que se visa a lançar um olhar novo sobre a obra lexicográfica enfocada, o Aurélia, através de um rastreamento de campos lexicais, segundo Coseriu (1987), com base no repertório que compõe o dicionário, posto que recebeu o rigor de um tratamento lexicográfico e que foi, portanto, catalogado segundo manda os estudos da Lexicografia, cuja metodologia de análise utilizada consta nos itens a seguir.

Revisão da literatura

Rey-Debove (1984) considera o dicionário como um dos objetos culturais mais utilizados, porém, ressalta ser um dos objetos mais mal conhecidos. Logo, urge uma abordagem que problematize sua função social, bem como, seu caráter cultural, visto que o léxico e, consequentemente, o dicionário de uma língua diz muito da cultura na qual está inserido e, também, da comunidade linguística a qual se reporta, como o *Aurélia, a dicionária da língua afiada* (2006).

Nesse sentido, cabe ao dicionarista apresentar em uma obra:

> a) uma sequência vertical de itens, ditos 'entradas', geralmente dispostos em ordem alfabética, sequência essa chamada 'nomenclatura'; b) um programa de informação sobre essas entradas, que forma com elas os verbetes. As entradas são sempre signos linguísticos, e a informação dada deve aplicar-se, ainda que em pequena parte, ao signo, como o faria, por exemplo, a lista telefônica. (REY-DEBOVE, 1984: 63).

Diferentemente de áreas que privilegiam os aspectos teóricos em detrimentos dos práticos, para Rajagopalan (2006: 160), a Lexicografia se configura como um "terreno indiscutivelmente pertencente à prática", isto é, o

autor parte do princípio de que a produção de pesquisa e, consequentemente, de conhecimento resultam de um posicionamento que não separa teoria e prática.

Não por acaso, delega-se à Lexicografia "registrar os múltiplos usos dos itens que servem de verbetes. Trata-se, portanto, de um registro, de uma fotografia, de algo em constante evolução." (RAJAGOPALAN, 2006: 161). Isto é, o autor trata, aqui, de um fazer lexicográfico que fale à vida social, que reconheça o papel de uma obra lexicográfica em uma formação cidadã, posto que toma a língua em sua dinamicidade e fluidez, sempre evoluindo.

Por sua vez, cabe à Lexicologia, segundo Biderman (2001: 16), estudar e analisar "a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico [...]" bem como, é seu dever refletir sobre os procedimentos de categorização e estruturação do léxico, haja vista que, segundo a autora, são pontos pouco enfocados ou, quando problematizados, o enfoque se dá em um nível muito superficial.

Tal disciplina se esbarra em áreas como: Semântica, por ser responsável pela dimensão significativa, assim como, faz fronteira com a Morfologia, posto também se ocupou, tradicionalmente, do processo de formação de palavras (BIDERMAN, 2001). Logo, ambas as disciplinas, mesmo lançando luz sobre o léxico de formas distintas, o reivindicam como objeto de estudo, enfocando a descrição.

Para realizar o que se pretende, em um primeiro momento o *Aurélia* (2006) será situado dentro do quadro teórico de tipologia de obras lexicográficas, conforme determina Biderman (1984). Posteriormente, visa-se depreender uma busca que se propõe rastrear na obra: campos lexicais, com base na teoria dos Campos Lexicais, de Coseriu (1987), a serem elencados segundo a determinação conceitual depreendida no decorrer da análise das entradas dispostas na obra, posto que

> as palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. (ABBADE, 2011: 1332).

Por conseguinte, considerando que o léxico se constitui um campo aberto da língua e está sempre em expansão (BIDERMAN, 2001), outras formas em uso surgiram e não constam no *Aurélia* (2006), ficando a cargo da análise de dados deste trabalho: 1. Elencar os campos lexicais encontrados na obra; 2. Discutir acerca dos critérios utilizados para fazer as análises; 3. Delinear, com base nos autores, características da obra, especificidades que foram surgindo no decorrer da análise; 4. Concluir a discussão acerca dos campos lexicais encontrados, para, enfim, 5. Vislumbrar possíveis pesquisas futuras com base nas reflexões aqui problematizadas, para, assim, finalizar este artigo.

Metodologia

O objetivo principal desta pesquisa é o de analisar sob os postulados dos estudos do Léxico, o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, um dicionário que compila termos e expressões da comunidade LGBT+, publicado em 2006. Em virtude disso, será utilizado como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, que se justifica, como lembram Silva e Menezes (2001: 21), "quando elaborada a partir de material já publicado, construído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet".

Assim, serão considerados alguns eixos que possibilitarão o desenvolvimento da pesquisa, são eles: 1. Constituição e adensamento da leitura dos textos relevantes para a pesquisa – os quais já inclusos na bibliografia final deste artigo; 2. Seleção das entradas para compor os campos lexicais (COSERIU, 1987) no material bibliográfico enfocado; 3.

Concatenação de ideias – essa fase será, exclusivamente, destinada para a redação do trabalho, tendo em vista a execução anterior do adensamento teórico, bem como a seleção dos dados que comporão a análise de dados.

Análise/discussão de dados

A discussão acerca dos dados desta pesquisa se divide em duas partes, sendo a primeira responsável por situar a obra em análise, segundo os postulados de Biderman (1984), posto que a autora classifica os tipos de obras lexicográficas e suas especificidades, para, depois, elencar os campos lexicais, segundo Coseriu (1987), em formato de quadro, exposto no item que se segue, para, enfim, discutir os resultados frente à análise depreendida sobre o objeto escolhido para este estudo, o *Aurélia*, de Vip e Libi (2006).

O dicionário

Segundo Biderman (2001: 17, grifos da autora), "o *dicionário de língua* faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura."

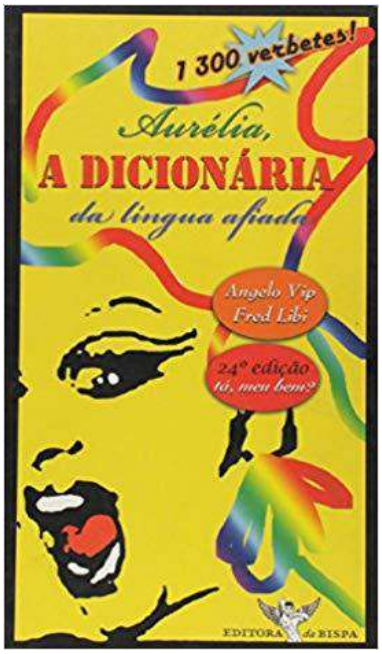
Parafraseando a autora, o Aurélia, de Vip e Libi (2006), faz uma descrição do vocabulário do léxico gay, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem aos conceitos que são produzidos, circulam, são cristalizados na cultura e mobilizados pela comunidade gay a qual descreve.

Logo, para construir tal repertório, os autores, durante 10 anos, entrevistaram travestis, indivíduos da comunidade LGBT+ de todo o Brasil e de Portugal, coletando, ao todo, 1.300 verbetes, constituindo-se, uma obra lexicográfica, que, segundo a classificação de Biderman (1984) que se segue

1. O dicionário padrão da língua
2. O dicionário ideológico ou analógico
3. O dicionário histórico
4. Dicionários de tipo especial.

O dicionário aqui analisado se enquadra na categoria 4, dos **Dicionários de tipo especial** (BIDERMAN, 1984: 14), visto que é um dicionário cujo repertório é especializado sobre aspectos particulares de uma dada comunidade, do todo da língua portuguesa, no caso em específico, a comunidade LGBT+. Fruto de um processo de hibridização (GARCÍA CANCLINI, 2015) do iorubá, língua de origem africana, com o português e o tupi, o *pajubá* reflete, em sua formação, a mistura de três povos, três línguas e culturas diferentes, constituintes, portanto, da linguagem e da identidade (HALL, 2015) da comunidade de prática a qual representa.

Figura 1 – Aurélia, a dicionária da língua afiada



Fonte: Vip e Libi (2006)

Portanto, para Biderman (1987: 81), "a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência cristalizados em signos linguísticos: as palavras." O *Aurélia*, de Vip e Libi (2006), para utilizar a metáfora de Rajagopalan

(2006), representa uma "fotografia" dos signos utilizados pela comunidade, dado que cristalizam as experiências dos indivíduos falantes do pajubá.

Os campos lexicais

O que se propõe é analisar, segundo Coseriu (1987), o *Aurélia* (2006) com base na teoria dos Campos Lexicais, haja vista que possibilita elencar as palavras que constam no repertório da obra lexicográfica enfocada, agrupando-as em campos que se constituem pela ligação que as palavras possuem umas com relação às outras formando um todo, o campo léxico.

Para o autor

> um campo lexical é, do ponto de vista estrutural, um paradigma lexical que resulta da distribuição de um conteúdo lexical contínuo entre diferentes unidades dadas na linguagem como palavras e que é imediatamente oposto por outras, por meio de características distintivas mínimas. Assim, por exemplo, a série jung - neu - alt ('jovem'–'novo'–'velho') é, em alemão, um campo lexical [...][1] (COSERIU, 1987:146 *apud* ABBADE, 2011: 1337, tradução nossa).

Ou seja, dentro do léxico de um idioma, que se constitui o todo, tem-se os subconjuntos de palavras, os campos lexicais, que se compõem de itens léxicos que pertencem a uma mesma área de conhecimento ou interesse. Portanto, tem-se campos lexicais, tais como:

- **Campo lexical das Letras**: linguagem, linguística, língua(s), fonética/fonologia, léxico, semântica, pragmática etc.
- **Campo lexical da Medicina**: médico, enfermeiro, hospital, cirurgia, paciente, atestado, entubado, exame etc.
- **Campo lexical da Matemática**: teorema, equação, regra, conta, situação problema, resolução etc.

[1]No original: *Un campo léxico és, desde el punto de vista estructural, un paradigma léxico que resulta de la repartición de un contenido léxico continuo entre diferentes unidades dadas en la lengua como palabras y que se oponem de manera inmediata unas as outras, por medio de rasgos distintivos mínimos. Así, por ejemplo, la serie jung - neu - alt ("joven"- "nuevo"- "viejo") es, en alemán, um campo léxico. (COSERIU, 1987: 146).*

- **Campo lexical da Geografia**: geomorfologia, geologia, rocha, erosão, climatologia, cartografia, território etc.

Dado o conceito e os exemplos, o que se pretende fazer aqui é uma análise elencando campos lexicais (COSERIU, 1987) segundo as palavras dispostas na obra, que, por estar escaneada, exigiu análise de forma manual, cuja busca e rastreio das entradas para a posterior organização dos campos lexicais, possibilitou a geração do quadro que se segue, com os itens lexicais e suas respectivas significações apresentadas para validação da análise depreendida.

Constatou-se, no momento da coleta de dados, que há muitas palavras parecidas ou variantes, cujas ortografias ou significado são parecidos ou idênticos, como: *pajubá* e *bajubá*, por exemplo. Nesse sentido, das expressões rastreadas, privilegiou-se as palavras representativas de seus pares variantes, isto é, entre: *Amapoa, Amapô,* por exemplo, selecionou-se para o campo lexical *Amapoa*, posto que na análise do dicionário, o leitor tem acesso a ambas as expressões em que a segunda é classificada como variante da primeira.

Como poderá ser evidenciado, em algumas entradas é especificado o local de origem do verbete, podendo, em alguns casos específicos, o verbete ter diferentes acepções segundo o lugar em que é empregado, como *Puto*[2], por exemplo, que tem um significado no Rio Grande do Sul, outro São Paulo e outro, completamente diferente, em Portugal, o que demonstra o rigor e o cuidado dos lexicógrafos com o tratamento dispensado ao repertório lexicográfico que referencia a obra em questão.

[2]*S.m.* (1) Dinheiro. Ex.: Estou sem um puto; (2) (RS) Gay, viado; (3) (SP) Michê; (4) (Portugal) Criança.(VIP; LIBI, 2006: 108).

Quadro 1 – Campos Lexicais

N	Campos Lexicais	Itens Lexicais / Significação				
		1	**4**	**5**	**6**	**7**
		Coirão	**Erê**	**Matusalém**	**Barroca**	**Vé**
1	**Campo lexical de faixa etária**	S.m. (Portugal) **(1)** Puta velha; [VIP; LIBI, 2006].	(do bajubá) **(1)***S.m.* Fofinho adolescente; **(2)***Adj.* Criança, jovem [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* Pessoa velha, também designativo de biclha velha [VIP; LIBI, 2006].	*Adj.* (PA) Referente a mulher ou bicha velha [VIP; LIBI, 2006].	*S. e adj.* (São Tomé e Príncipe) Velho [VIP; LIBI, 2006].
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
		Bárbie	**Fofo**	**Fubanga**	**Jaba**	**Quinzári**	**Vitaminada**
2	**Campo lexical de padrões de beleza**	*S.f.* Homossexual de corpo inflado,a depto da musculação e das bombas anabolizantes [VIP; LIBI, 2006].	*Adj.* Pessoa ou local do bem [VIP; LIBI, 2006].	(SP) **(1)***Adj.* O mesmo que fuleiro; **(2)***S.f.* (pejorative) Mulher feia. [VIP; LIBI, 2006].	*(de 'jabba', personagem de Star Wars) S.c.2g.* Criatura vil, feia, gorda, gulosa, asquerosa e vilã [VIP; LIBI, 2006].	*(do quimbundo)Adj.* (Angola) **(1)** Feio; monstruoso; **(2)** Demônia [VIP; LIBI, 2006].	Adj. Relativo À pessoa robusta, bonita [VIP; LIBI, 2006].
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
		Bicharada	**Bombachada**	**Almôndega**	**Mamíferas**	**Sapataria**	**Viadeiro**
3	**Campo lexical de coletivos**	*S.f.* Coletivo de bichas; [VIP; LIBI, 2006].	*S.f.* (RS) Coletivo de sapatas da região dos pampas gauchos [VIP; LIBI, 2006].	S.f. (SP) Aglomeração de pessoas nas pistas dos clubes com afinalidade de se esfregarem umas nas	S.f.pl. Grupo de mulheres que saem em bando para caçar [VIP; LIBI, 2006].	S.f. Aglomeração de lésbicas [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* Coletivo de viado [VI

				outras [VIP; LIBI, 2006].			P; LIBI, 2006].
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**7**
		Bu	**Cuã**	**Fofo**	**INPS**	**Laje**	**Mocó**
4	**Campo lexical de locais**	*S.f.* (PR) Forma abreviada de boate [VIP; LIBI, 2006].	(do bajubá) *S.m.* Casa, apartamento, ilê[VIP; LIBI, 2006].	*Adj.* Pessoa ou **local** do bem .[VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* Diz-se de boate frequentada majoritariamente por gays mais velhos e aposentados [VIP; LIBI, 2006].	*S.f.***(1)** Local de eventos sociais sobre o último andar de uma casa, a céu aberto onde bichas e sapatas pagodeiras fazem um churrasquinho e tomam banho de mangueira ou balde no fim de semana; **(2)** A própria festa feita na laje [VIP; LIBI, 2006].	*Adv.* (PA) Termo empregado para designar o lugar em que tal coisa ou pessoa está, equivalente a aqui ou cá. [VIP; LIBI, 2006].

		1	**2**	**3**	**4**	**5**
		Alibã	**Chulo**	**Go-go boy**	**Judite**	**Maria-do-céu**
5	**Campo lexical de profissões**	*S.m.***(1)** Policial; polícia; **(2)** (RJ) Significa também o carro-patrulha que não o camburão [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* (Portugal) Michê; garoto de programa [VIP; LIBI, 2006].	(*do ingles*) *S.m.* Dançarino ou stripper da boate gay [VIP; LIBI, 2006].	*S.f.* (Portugal) Polícia civil [VIP; LIBI, 2006].	*S.f.* Bicha comissária de bordo; a maria-do-céu geralmente é também uma bicha-aeromoça [VIP; LIBI, 2006].
		1	**2**	**3**		**4**
		Amapoa	**Beiço**	**Edi**		**Pênis**

6	**Campo lexical de partes do corpo**	*(do bajubá)* *S.f.* **(1)**Orgão sexual feminino **(2)** Termo usado para designar mulher [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.***(1)** bico **(2)** Enfado [VIP; LIBI, 2006].	(do bajubá) Parte extrema do aparelho digestivo [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* Órgão sexual masculino [VIP; LIBI, 2006].	
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
		Bissexual	**Gay**	**Lésbica**	**Homossexual**	**Pan-sexual**
7	**Campo lexical de sexualidade**	*S.c.2g. e adj.* Indivíduo que transa tanto com homens como com mulheres [VIP; LIBI, 2006].	(guêi) – (*do ingles*) **(1)***S.m.* Homossexual masculino. **(2)** Adj. Próprio de gay [VIP; LIBI, 2006].	**(1)***S.f.* Homossexual feminina. **(2)** *Adj.* Próprio de lésbica [VIP; LIBI, 2006].	*S.c.2g.* Aquele(a) que transa com alguém do mesmo sexo.	*S.c.2g. e adj.* Indivíduo versátil [VIP; LIBI, 2006].
		1	**2**	**3**	**5**	**6**
		Andrógino	**Bofe**	**Cunhã**	**Crossdresser**	**Genderqueer**
8	**Campo lexical de Identidade de gênero**	*S.m.***(1)** A pessoa que tem características de homem e de mulher ou traços marcantes do sexo oposto ao seu; **(2)** adj. Relativo ao ser de gênero ambíguo [VIP; LIBI, 2006].	*S.m.* Homem heterosexual ou homosexual ativo [VIP; LIBI, 2006].	*(do tupi)* Fêmea; mulher-mulher [VIP; LIBI, 2006].	*(do ingles)* *S.m.* Aquele que se monta para se divertir [VIP; LIBI, 2006].	*(genderquíer) – (do ingles)* *S.c.2g.* Termo usado por indivíduos, sobretudo por jovens transgêneros, que não se identificam como homem nem como mulher e buscar tornar indistinta a separação entre os gêneros. [VIP; LIBI, 2006].

Fonte: Vip e Libi (2006)

Dentre o que foi reunido nos campos lexicais em estudo, tem-se itens lexicais utilizados pela comunidade LGBT+ para se referir a: partes do corpo; gênero; sexualidade; profissões, assim como, referentes a padrões de beleza, sendo o campo lexical 2, por exemplo, composto por palavras utilizadas na/pela comunidade para conferir atributos e qualificar um indivíduo. À título de exemplo do campo lexical que Coseriu (1987: 146) expõe em sua obra: "a série jung - neu - alt ('jovem' – 'novo' – 'velho'), encontrou-se, no decorrer da análise do dicionário, itens lexicais que representam, conforme o campo lexical 1, palavras relacionadas a faixa etária.

Biderman (1987) ao focalizar a estruturação das palavras, por exemplo, faz uma categorização de uma série de morfemas sufixais responsáveis pela produtividade de itens que são gerados e classificados e possuem valor nocional com relação à língua e a comunidade em que são produzidos. Na obra analisada, Vip e Libi (2006) expõem, por exemplo, "morfemas sufixais que formam e/ou geram substantivos e ao mesmo tempo os categorizam [...]" (BIDERMAN, 1987: 87), como é o caso do sufixo *-ete*[3], utilizado pela comunidade para formar palavras no diminutivo, como dragonete, diminutivo de dragão, fofete, diminutivo de fofo e assim por diante.

Partindo destas reflexões e da análise dos campos lexicais elencados, conclui-se que "os conceitos são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência [...]" (BIDERMAN, 1987: 82), uma vez que o dicionário como um todo representa a experiência da comunidade de falantes com relação à língua e à criação dos itens lexicais que utilizam durante a interação, sendo muito comum para a comunidade em questão utilizar o diminutivo e o feminino, não por acaso a obra se chama Aurélia.

[3](do francês ' –ette', diminuição) – Sufixo de diminutivo empregado para tornar mais bicha qualquer palavra, não importando sua classe gramatical. Ex.: dragonete, fofete, monete, bofete. (VIP; LIBI, 2006: 55).

Conclusão

Para Krieger (2006), as obras lexicográficas gozam de uma autoridade haja vistas que se constituem como um instrumento, pois materializa e apresenta um código normativo de um sistema linguístico determinado. Assim sendo, urge dispensar um olhar reflexivo quando se trata do manuseio de uma obra lexicográfica (KRIEGER, 2012), o que de fato não ocorre, posto que são objetos, segundo Rey-Debove (1984), mal conhecidos. Cada dicionário oferece, a seu modo, um mundo de possibilidades diferentes, visto que recorta, delimita e enfoca, como é o caso da obra analisada *Aurélia* (2006), o léxico de determinada comunidade linguística ou de determinado campo, disciplina ou área de conhecimento da sociedade.

Lançar luz sobre o *Aurélia* com a lente da teoria dos campos lexicais, de Coseriu (1987), viabilizou um outro olhar completamente diferente acerca de tal obra lexicográfica, oportunizando, assim, outros manejos acerca do repertório linguístico que compõe o dicionário em questão. Por conta do léxico se constituir um campo aberto da língua que, por ser viva e dinâmica, sempre se amplia, refletindo a cultura na qual está inserida, outras formas em uso já recorrem na comunidade linguística estudada, como é o caso do termo"*poc"* (CAPPARELLI; SILVA, 2019), um item lexical não catalogado, recorrentemente utilizado para se referir ao indivíduo homossexual, ou seja, *poc* pode ser tomado como um sinônimo de *gay*.

Ao contrário do que pensam os familiares de Aurélio Buarque de Holanda ao entrar com uma ação contra os autores do Aurélia, Vip e Libi (2006), a obra não foi assim batizada em homenagem ao lexicógrafo[4]. O uso do nome do famoso lexicógrafo no feminino representa uma prática linguística recorrente na comunidade investigada, tendo em vista que o uso do artigo definido "o" e a marcação do masculino genérico nos substantivos e adjetivos

[4]Disponível em:<https://oglobo.globo.com/rio/homenagem-dispensada-por-familia-4578169>. Acessado em 5 mai. 2020.

do português brasileiro geralmente são usados no feminino pelos indivíduos da comunidade LGBT+, como em: a viada, a demônia, a homem etc.[5]

Outros termos estão emergindo, tais como: "poc" "pinkmoney", "pinkwash","mana", "shippar", "vale" e necessitam um tratamento pautado nos pressupostos dos estudos do Léxico e, mais especificamente, da Lexicografia (BIDERMAN, 1984, 1987, 2001; REY-DEBOVE, 1984; KRIEGER, 2006, 2012) com vistas à atualização do dicionário *Aurélia,* desde a sua última publicação, em 2006, tendo em vista que se tornou uma referência linguística e cultural para a comunidade LGBT+.

Mesmo mal conhecidos e utilizados pela sociedade, como preconiza Rey-Debove (1984), os dicionários constituem-se uma fonte rica de aprendizagem tendo em vista seu caráter cultural ao enfocar determinadas comunidades, determinadas áreas do conhecimento, por isso é importante utilizá-los em ambientes escolares e não escolares, tendo em vista que, em última palavra, os dicionários representam a experiência humana.

Referências

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, vol. XV, n. 5, 2011.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A ciência da lexicografia.** São Paulo: Alfa, 1984. p. 1-26.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 81-96, 1987.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico.** *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). As ciências

[5]**A** – *art. def.f.* No mundo gay, o artigo definido feminino é, em muitos casos, anteposto a substantivos próprios ou comuns do gênero masculino sendo que, no caso dos comuns, o substantivo ele próprio também passa, se possível, para o feminino, criando-se um neologismo. Ex.: A Pedro, a Mário, a Zezinho, a Robertão ; a prédia, a fota, a relógia, a dicionária.(VIP; LIBI, 2006: 16).

do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araújo; VIEIRA, Marília Silva**. Autopercepção sociolinguística acerca de itens lexicais em uma comunidade de práticas gay.** *In*:VIEIRA, Marília Silva; BONAFIM, Alexandre. (org.). Problematização e debates em língua e literatura. Curitiba: CRV, 2019.

COSERIU, Eugenio. **Gramática, semántica, universales estudios de la linguística funcional.** 2. ed. rev. Madrid: Gredos, 1987.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução Heolísa Pezza Cintrão. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Edusp, 2015.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRIEGER, Maria da Graça. **Lexicografia: o léxico no dicionário**. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (org.). O léxico em estudo. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 158-171.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionários escolares e ensino de língua materna.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 41 (1): p. 169-180, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-155.

REY-DEBOVE, Por Josette. **Léxico e dicionário.** Tradução de Clóvis Barleta de Morais. São Paulo: Alfa, 1984. p. 45-69.

VIP, Angelo; LIBI, Fred. **Aurélia:** a dicionária da língua afiada. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SIMÕES, Darcília. **A babel contemporânea.** 2017. Disponível em: https://galoa.com.br/blog/babel-contemporanea. Acesso em 22 de abril de 2019.

A MULTIMODALIDE NAS TIRINHAS DO KATTECA: UMA ANÁLISE BASEADA NA GRAMÁTICA DO DESIGNER VISUAL

Olga Maria de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás
Eleone Ferraz de Assis
Universidade Estadual de Goiás

Palavras iniciais

A proposta de investigação desta pesquisa volta-se para os estudos sobre o gênero multimodal tirinhas, especificamente as tirinhas do Katteca, publicadas no Jornal "O Popular", no Estado de Goiás.

Os gêneros serão abordados enquanto ação social que apresenta uma estrutura relativamente estável. Diante disso, busca-se perquirir enquanto delimitação de estudo as dimensões da leitura e a compreensão de textos multimodais identificados na análise de como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos nas tirinhas do Katteca publicadas aos domingos, no decorrer dos meses de agosto a dezembro de 2019. Neste estudo, será utilizada como base teórica a Gramática do Designer Visual de Kress e Leeuwen (2006).

A abordagem intercultural como um viés que prioriza o diálogo, a tolerância e o respeito mútuo está presente nas tirinhas do Katteca, pois elas abordam temas relacionados ao cotidiano, o qual é permeado pela diversidade cultural.

Cada vez mais os textos são formados por linguagens variadas, constituídas por palavras, imagens, cores, sons, gestos, entre outros, que se integram na constituição do sentido. O uso desses elementos e recursos multimodais possibilita a extensão das potencialidades da produção e da compreensão do texto. Desse modo, o ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto, ou seja, o processo de leitura não deve se pautar apenas na linguagem verbal.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade consiste na noção de que a tessitura de um texto multimodal acontece pela ligação entre signos verbais e não verbais e elementos semióticos extralinguísticos, que resulta no sentido do enunciado. E ressaltam que a multimodalidade é um traço que compõe todos os textos orais e escritos.

Assim, este pré-projeto intenciona analisar como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos nas tirinhas do Katteca. Esse gênero normalmente utiliza as linguagens visual e verbal que estão em constante interação e, por isso, trata-se de um gênero multimodal.

A problematização nesta investigação apresenta como questão principal: como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos nos textos multimodais? E, como questões complementares, apresentamos: (1) de que forma a Gramática do Designer Visual auxilia na análise da relação entre linguagem verbal e visual?; (2) Quais elementos caracterizam o gênero tirinhas e qual sua função social?;e(3) De que forma o conhecimento sobre multimodalidade pode contribuir para a compreensão global do texto?

Trabalharemos com a hipótese de que nem sempre o leitor possui conhecimentos (informações) suficientes para compreender a interação entre palavra-imagem na produção de sentidos de textos multimodais e, assim, tem dificuldades para atribuir sentido eficaz ao texto.

Esta investigação torna-se relevante pela necessidade de se aprofundarem as discussões e os estudos sobre a multimodalidade que contribuam para a ampliação da formação do leitor, a fim de que ele seja capaz de atribuir sentidos menos superficiais ao texto.

O objetivo geral desse projeto é analisar como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos no gênero multimodal tirinhas, especificamente as tirinhas do Katteca, publicadas no Jornal “O Popular”, no Estado de Goiás.

Os objetivos específicos são:

- Verificar como palavras e imagens produzem sentido nos textos multimodais;
- Analisar as linguagens verbal e visual presentes nas tirinhas com base nos conceitos da Gramática do Designer Visual;
- Caracterizar o gênero tirinhas e sua função social em meio à diversidade cultural;
- Examinar como o conhecimento sobre multimodalidade pode contribuir para a compreensão textual.

Aporte teórico

A seção que contempla o aporte teórico está dividida da seguinte maneira: (1) Considerações sobre a Gramática do Designer Visual; (2) Multimodalidade; e (3) Gênero Textual: Tirinhas**.**

A Gramática do Designer Visual

A Gramática do Designer Visual (GDV), ao contrário das demais gramáticas que sugerem regras, descreve a maneira como os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – se combinam nos textos visuais de maior ou menor complexidade e extensão, segundo Kress e Leeuwen (2006).

Para Kress e Leeuwen (2006),tanto a gramática visual quanto a gramática linguística foram e continuam sendo formais. Assim, geralmente estudam o significado de forma isolada. Contudo, hoje, muitas escolas linguísticas e muitos linguistas, entre eles, Michael Halliday, que inspiraram a GDV discordam desse posicionamento e veem as formas gramaticais como recursos para codificar interpretações de experiências e formas de (inter)ação social.

Kress e Leeuwen (2010) ressaltam que, assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Os significados são próprios de determinada cultura e não pertencem a modos semióticos específicos. Assim, a forma como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser "ditas" através do verbal ou do visual, outras apenas visualmente, e outras apenas verbalmente, também são cultural e historicamente específicas.

A GDV faz uso de alguns termos da gramática sistêmico-funcional para fazer a análise das imagens, propostos, a princípio, por M.A.K. Halliday (1985, 1994) na análise da linguagem. Segundo Fuzer e Cabral (2014: 15), "a teoria sistêmico-funcional busca identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto". Assim, Kress e Leeuwen (2006), na teoria semiótica funcional das imagens, utilizam uma organização metafuncional para realizar seus significados que é análoga às metafunções propostas por Halliday (1985, 1994).

A metafunção representacional– análoga à metafunção ideacional na linguagem (HALLIDAY,1994, 2004)–que ocorre na transitividade, em Kress e Leeuwen (2006),aponta para as estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem. Apresenta dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico: participantes interativos e participantes representados.

> Em vez de 'objetos' ou 'elementos', usaremos, a partir de agora, o termo 'participantes' ou, mais precisamente, 'participantes representados'. Isso tem duas vantagens: aponta para a característica relacional de 'participante de algo'; e chama a atenção para o fato de que existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico,

> participantes interativos e participantes representados. (KRESS E LEEUWEN, 2006: 47 e 48, tradução nossa)[1]

Os primeiros são os participantes no ato de comunicação (produtor e receptor), aqueles que falam e escutam ou escrevem e lêem, fazem imagens ou as visualizam, enquanto os últimos são os que constituem o sujeito assunto da comunicação; isto é, as pessoas, lugares e coisas (inclusive abstratas) representadas na e pela fala ou escrita ou imagem, os participantes sobre quem ou o que estamos falando ou escrevendo ou produzindo imagens, segundo Kress e Leeuwen (2006).

A metafunção interativa– análoga à metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1994, 2004) é responsável pela relação entre participantes. Em Kress e Leeuwen (2000), essa metafunção contempla recursos visuais, que constroem as relações de quem vê e o que é visto, envolve participantes representados (as pessoas, os lugares e as coisas representados em imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam através de imagens, produtores e espectadores de imagens).

> Os participantes interativos são, portanto, pessoas reais que produzem e entendem as imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de diferentes formas, regulam o que pode ser 'dito' com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado.(KRESS e LEEUWEN, 2006: 114, tradução nossa) [2]

[1]"Instead of 'objects' or 'elements' we will, from now on, use the term 'participants' or, more precisely, 'represented participants'. This has two advantages: it points to the relational characteristic of 'participant in something'; and it draws attention to the fact that there are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants."

[2]"Interactive participants are therefore real people who produce and make sense of images in the context of social institutions which, to different degrees and in different ways, regulate what may be 'said' with images, how it should be said, and how it should be interpreted".

Nessa metafunção, a linguagem é percebida como instrumento de interação com os outros, para estabelecer e manter relações com as pessoas. Assim, ao utilizar a linguagem, atuamos sobre o outro, influenciando-o e sendo influenciados. Nela, a articulação e a compreensão dos significados sociais nas imagens derivam da articulação visual dos significados sociais na interação face a face, das posições espaciais alocadas a diferentes tipos de atores sociais em interação (estejam eles sentados ou de pé, lado a lado ou de frente uns aos outros, etc.), segundo Kress e Leeuwen (2006).

De acordo com os referidos autores, as representações de interação podem ocorrer por meio dos seguintes mecanismos:

- olhar: quando os participantes representados olham para o espectador, os vetores, formados pelas linhas dos olhos dos participantes, conectam os participantes com o espectador. O olhar pode ser de demanda (participante olha diretamente para o leitor) ou oferta (o participante olha para o leitor de maneira indireta);
- enquadramento/distância entre os participantes interativos e os participantes representados. As distâncias que as pessoas mantêm dependem de suas relações sociais: distância próxima para pessoas mais íntimas ou mais distantes para estranhas.
- perspectiva: demonstrada a partir da escolha do ângulo ou do ponto de vista, a partir do qual os participantes representados são retratados: ângulos frontal, oblíquo e vertical.
- modalidade: este termo vem da linguística e refere-se ao valor de verdade ou credibilidade das declarações (realizadas linguisticamente) sobre o mundo, ou seja, se a imagem e o conteúdo são verdadeiros, efetivos, reais, ou são incoerentes ou uma ficção. A modalidade é observada a partir de quatro dimensões: naturalística, abstrata, tecnológica e sensorial.

A metafunção composicional– análoga à metafunção textual da linguagem (HALLIDAY, 1994, 2004)– é responsável pela estrutura e formato do texto. Em Kress e Leeuwen (2006),estabelece relação entre os elementos constituintes da imagem, fazendo com que a imagem produza sentido. Veja como os autores se referem à composição: "existe um terceiro elemento: a composição do todo, a maneira como os elementos representacional e interativo são feitos para se relacionarem uns com os outros, a forma como eles são integrados em um todo significativo"[3](KRESS E LEEUWEN, 2006: 176, tradução nossa). Essa metafunção refere-se aos significados obtidos por meio da "distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem".

A composição relaciona os significados representacionais e interativos da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados:

- valor da informação: a colocação de elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e ao espectador) lhes dá os informativos específicos Valores anexados às várias 'zonas' da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.
- saliência: os elementos (participantes, representacionais e interativos sintagmas) são feitos para atrair a atenção do espectador para diferentes graus, como percebido por fatores como colocação em primeiro ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças em nitidez, etc.
- enquadramento: a presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (percebidos por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadro reais) desconecta ou conecta elementos da

[3]"There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole."

imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem juntos em algum sentido.

A GDV aborda aspectos do texto quanto à interação, representação e composição, e, desse modo, relaciona esses elementos de forma integrada, visando a um todo significativo. Assim, fornece um arcabouço de instrumentos capazes de possibilitar a realização de leituras menos superficiais.

Multimodalidade

O sentido do texto é construído por diversas formas e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos, ou seja, a atribuição de sentido de um texto perpassa vários elementos multimodais.

O texto multimodal constitui-se como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação, de acordo com Dionísio (2007). A multimodalidade utiliza não só linguagem verbal escrita, mas também distintos modos de representação, ou seja, abarca outros recursos semióticos como "palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc." (DIONÍSIO, 2007:178).

Assim, podemos afirmar que a multimodalidade se estabelece por meio da conexão entre palavras, imagens, cores, formato das letras, disposição gráfica e ilustrações presentes no texto, ou seja, por meio de elementos semióticos. Os textos multimodais possibilitam ao leitor, além do texto verbal, recursos visuais que colaboram no processo de atribuição de sentido. Essa conexão entre vários elementos semióticos cria um novo formato discursivo, ligando imagem e texto verbal e constituindo formas textuais multimodais.

Nascimento (2011) diz que todos os textos têm natureza multimodal e multissemiótica, ou seja, materializam-se por meio de recursos multimodais, mesmo que não haja a junção da escrita e da imagem. Pois, mesmo que um

texto seja construído somente com a linguagem escrita, ele materializa elementos multimodais e semióticos, como: tamanho das letras, disposição do texto no papel, cor etc.

> A linguagem, seja em fala ou escrita, sempre existiu como apenas um modo no conjunto de modos envolvidos na produção de textos, falados ou escritos. Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando com modos como expressão facial, gestos, postura e outras formas de auto-apresentação.(KRESS e LEEUWEN, 2006: 40, tradução nossa)[4]

Kress e Leeuwen (2006) ainda reiteram que a multimodalidade dos textos escritos foram, de modo geral, ignorados em contextos educacionais, em teorizações linguísticas ou no senso popular. Aliás, parece haver um consenso de que o texto, para ser mutimodal, precisa apresentar imagens em sua constiuição.

Se considerarmos o fato de que todos os textos são multimodais, para entendê-los, é preciso também considerar a necessidade de habilidades que vão além das competências comunicativas de ler e escrever, mas também devem englobar a habilidade de ler imagens. Desse modo, é necessário que o leitor também desenvolva o letramento visual, que se relaciona diretamente com o conceito de multiletramentos, no que tange à "multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos" (ROJO, 2012: 13).

Gênero Textual: Tirinhas

[4]"Language, whether in speech or writing, has always existed as just one mode in the ensemble of modes involved in the production of texts, spoken or written. A spoken text is never just verbal, but also visual, combining with modes such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation."

A discussão sobre a noção de gênero tem sido objeto de estudo de muitos teóricos, sendo este um conceito abordado em muitos trabalhos do Círculo de Bakhtin[5] como os gêneros do discurso e ainda como formas de discurso social.

Bakhtin (1998) cita que, na literatura antiga e contemporânea, "a análise dos gêneros sempre esteve orientada para o ângulo artístico-literário, ou seja, para as distinções intergenéricas dentro dos limites da literatura" (RODRIGUES, 2005: 163). Assim, os gêneros estavam fora da vida social. O mesmo aconteceu no estudo dos gêneros no âmbito da retórica, embora se tenha dado ao gênero, nessa área, maior atenção a sua natureza verbal, ao considerar o orador, o interlocutor e sua influência na construção do enunciado, mas, ainda assim, encobriu-se a natureza comum dos gêneros. Desse modo, temos uma limitação no estudo do gênero.

Os gêneros, para Bakhtin (1998), são formas-padrão de um enunciado com regularidades comuns e relativamente estáveis, possuem um caráter dinâmico marcado por aspectos sociais, históricos e temporais, que refletem as finalidades discursivas e condições específicas do seu meio, e são caracterizados pelo:

a) conteúdo temático: é o objeto do discurso que é dizível por meio do gênero;

b) estilo: consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos;

c) construção composicional: textos pertencentes a um gênero compartilham de determinados procedimentos composicionais em sua estrutura (ROJO, 2005).

Através dos gêneros do discurso, nos comunicamos, falamos e escrevemos. Eles estão presentes em nossas atividades cotidianas e cada

[5]Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, entre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Bakhtin faleceu em 1975, Voloshinov, na década de 1920 e Medevedev, provavelmente, na de 1940.

falante possui um repertório infindável deles. Rodrigues (2005: 164) apresenta o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin:

> Podemos dizer que sua noção de gênero como tipo de enunciado não é a das sequências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes (1997 [1929]: 142).

Luiz Antônio Marcuschi, estudioso brasileiro da área de gênero, adota em seus estudos a nomenclatura de gêneros textuais. Marcuschi (2010) aponta que os gêneros se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Considera os gêneros textuais como fenômenos históricos atrelados à vida cultural e social, por isso surgem para atender às necessidades sociais do momento, nas culturas em que se desenvolvem. Suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais se sobrepõem aos aspectos linguísticos e estruturais.

Marcuschi (2010) ressalta que os gêneros textuais não estão definidos, não são formas estruturais estáticas, não se caracterizam através dos aspectos linguísticos, mas como atividades sociodiscursivas. E não é possível fechar uma lista de gêneros, uma vez que são fenômenos sócio-históricos e estão diretamente ligados às necessidades sociais da comunicação humana, por isso podem desaparecer ou emergir.

O gênero tirinha constituirá o *corpus* desta pesquisa, mais especificamente, as tirinhas do Katteca, publicadas no Jornal "O Popular", no Estado de Goiás. A primeira história do Katteca foi publicada nesse jornal no ano de 1973. Logo seu traço ingênuo, polêmico e divertido conquistou os leitores do jornal. O autor da tirinha é o cartunista João Luiz Brito de Oliveira, o Britvs.

Inicialmente, Katteca era escrito com “C” e um “t”:Cateca. O nome nasceu da mistura de *carateca*, que o cartunista foi, com o termo *catequização*, por ser a catequização dos índios um dos temas favoritos de Britvs na história do Brasil. A letra “K” veio depois, inspirada em *Karajá*. O segundo “t” foi acrescentado depois, em razão da numerologia.

O Katteca deu origem a outros personagens: o Kattequinha, que foi inspirado no filho caçula de Bitvs, Luiz Fernando, de 7anos; e Carmita, a mulher de Katteca, inspirada em Maria do Carmo, uma antiga namorada do cartunista.

Os jornais, no século XX, tornaram-se veículos ideais para a expansão e a diversificação das HQs. Assim, “desde então, os quadrinhos têm-se desenvolvido bastante, passando a circular em publicações exclusivamente a eles dedicadas” (MENDONÇA, 2010: 210).

A tirinha faz parte de uma constelação de gêneros situada no gênero histórias em quadrinhos (HQs); é um subtipo de HQ. É um gênero textual imagético, que apresenta, geralmente, uma temática humorística, contudo não raro encontramos tirinhas satíricas, de cunho social ou político, metafísicas, ou até mesmo eróticas.

> As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (‘capítulos’ de narrativa maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país. (MENDONÇA, 2010: 214)

As tirinhas têm suas ações desmembradas em mais quadrinhos. Nelas, há predomínio de sequências textuais narrativas e de personagens físicos que, por vezes, representam personagens reais, como, por exemplo, políticos. Esse gênero normalmente utiliza as linguagens visual e verbal, que estão em constante interação, e, por isso, trata-se de um gênero multimodal.

Metodologia

Este tópico apresenta os procedimentos para análise do *corpus* da pesquisa, que é qualitativa, pois abarca um conjunto de estratégias para analisar como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos nas tirinhas do Katteca, publicadas no Jornal "O Popular". Ademais, apresenta as etapas metodológicas para coleta dos dados e análise dos resultados.

Coleta e análise de dados: *corpus* da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, será traçado um plano intensivo de leitura das obras que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, então, são fundamentados na *Gramática do Designer Visual* (KRESS e LEEUWEN, 2006), na *Gramática Funcional* (HALLIDAY, 1985-1994-2004) e em Gênero (BAKHTIN,1992-2010;MARCUSCHI, 2010;CARVALHO, 2005).

Iniciar-se-á o trabalho de pesquisa com uma revisão bibliográfica sobre a abordagem multimodalidade e o gênero textual, bem como sobre a fortuna crítica de estudiosos que propõem a construção do suporte teórico-metodológico para subsidiar a análise do gênero multimodal, tendo como base teórica a *Gramática do Designer Visual*.

Providenciar-se-á o arrolamento dos dados a partir das tirinhas do Katteca, num total de 21(vinte uma), especificamente, as publicadas aos domingos, no decorrer dos meses de agosto a dezembro de 2019, em razão da publicação desse dia da semana ser mais robusta.

Arrolados os dados, far-se-á a análise das tirinhas do Katteca, considerando como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos.

Resultados Esperados

Considerando que cada vez mais os textos são formados por linguagens variadas, constituídos por palavras, imagens, cores, sons, gestos, entre outros, que se integram na constituição do sentido, o uso desses elementos e recursos multimodais possibilita a extensão das potencialidades da produção e da compreensão do texto. Assim, o ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto, ou seja, o processo de leitura não deve se pautar apenas na linguagem verbal.

Desse modo, ao se confirmar a hipótese de que o leitor possui conhecimentos (informações) suficientes para compreender a interação entre palavra-imagem na produção de sentidos de textos multimodais e, assim, tem dificuldades para atribuir sentido eficaz ao texto, esta pesquisa intenciona fornecer subsídios que possibilitem a ampliação da formação do leitor, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento relacionado à leitura e à interpretação de textos constituídos por linguagem verbal e imagens.

Em suma, os resultados deste estudo buscam preencher lacunas existentes, sobretudo, em relação à leitura e à compreensão de textos multimodais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**.1.ed.. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 2004.

KRESS; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** the modesand media ofcontemporary communication. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

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

MENDONÇA, M. R. de S.. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p. 209-224.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**,v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38. Acesso em: 21 ago. 2019.

RODRIGUES, R. H.. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO. R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p. 11-31.

ROJO, R.. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.p. 184-206.

#LIKEAGIRL: SER E PARECER MULHER NA ATUALIDADE

Conceição Almeida da Silva
Universidade Federal Fluminense
Roberta Viegas Noronha
Universidade Federal Fluminense

Introdução: ser mulher ao longo da história

Durante muito tempo, as mulheres tiveram sua história registrada por homens; sua forma de ver e pensar o mundo, seus comportamentos, seus valores, tudo isso foi constituído por discursos circulantes até a primeira metade do século XX, produzidos por autores masculinos, majoritariamente, embora algumas poucas mulheres já tentassem romper com esse *status quo* em sua época. Porém, especialmente após a chamada Revolução Feminista da década de 1960, a condição da mulher evoluiu consideravelmente. O desenvolvimento da história das mulheres acompanha o movimento em direção à emancipação e à libertação, pois, até pouco tempo, era inaceitável que uma mulher tivesse direitos que, nos dias atuais, soam tão naturais, como votar, trabalhar fora, estudar, lograr altos cargos e salários, ter independência financeira (ser bem-sucedida financeiramente) e gerir a própria vida.

Dessa forma, percebe-se que a história das mulheres, como aponta Perrot (2007), iniciou-se não só a partir de considerações sobre o uso e abuso do corpo e da condição do feminino, mas também dos papéis desempenhados na vida privada até alcançar visibilidade no espaço público da cidade, no trabalho, na política, na luta, na criação. Com isso, é possível sair de uma história das mulheres submissas e vítimas e chegar a uma história das mulheres ativas, múltiplas, proativas, capazes de desempenhar diferentes papéis e funções, até conseguir reconhecimento e provocar, a partir dessas interações, profundas e relevantes transformações sociais.

É notório que tais mudanças na construção histórica e na condição social da mulher influenciaram os imaginários e os estereótipos que circulam em relação ao gênero feminino. Discursos visivelmente machistas como "mulher só sabe pilotar fogão porque lugar de mulher é na cozinha" já não são bem aceitos atualmente e tendem a perder a força e a legitimidade em uma época em que se valoriza o comportamento considerado politicamente correto, principalmente depois do advento da era digital e das redes sociais.

Em certa medida, o feminismo provocou a libertação parcial da cultura androcêntrica na forma de representar as mulheres e possibilitou que o gênero feminino produzisse uma escrita de si, permitindo o empoderamento, a resistência às representações misóginas, a reconstrução da própria identidade e, consequentemente, a atualização de sentidos nos discursos produzidos sobre o "ser mulher". Tal atualização na maneira de ver a mulher pode ser percebida nos mais diversos gêneros textuais, principalmente naqueles ligados às instâncias publicitária e jornalística, espaços fecundos para (re)produção de imaginários e estereótipos, com posições críticas, políticas e culturais que circulam na sociedade. Neste artigo, iremos observar como a publicidade insere o feminino em seu discurso, evidenciando como isso se transforma em uma estratégia de comunicação.

Muitas têm sido as pesquisas que tomam a publicidade como objeto de estudo linguístico-discursivo, o que é justificável se considerarmos que se trata de uma instância comunicativa que possibilita diversas abordagens, com focos diferenciados sobre seu material semiótico. No entanto, além de se constituir de diferentes signos, numa combinação entre o signo linguístico e os não linguísticos, também carrega inúmeras outras características que a transforma em centro de observação em diversos outros âmbitos do conhecimento. É nesse contexto que se insere a publicidade com a qual trabalharemos neste artigo. Trata-se da primeira campanha publicitária de absorventes da empresa Procter

& Gamble (P&G), intitulada *Always #likeAGirl* [#ComoUmaGarota][1], lançada em 2014. Tal campanha conquistou tanto êxito que motivou o lançamento de outras fases, todas em torno à temática de empoderamento feminino. Destacaremos, a seguir, algumas características linguístico-discursivas presentes na publicidade em geral, com o intuito de observarmos, *a posteriori*, os efeitos de sentido que tais características produzem no *corpus* em questão.

Os sujeitos e suas identidades na publicidade

Para Charaudeau (2010), o ato de linguagem se constitui a partir de dois espaços bem definidos – um espaço externo, lugar do fazer, e um espaço interno, lugar do dizer. Com isso, também os sujeitos do discurso serão desdobrados, de modo que, em lugar de apenas dois sujeitos – o EU e o TU –, haverá quatro sujeitos: dois pertencentes ao espaço externo com características psicossociais, os quais são denominados sujeito comunicante e sujeito interpretante; e dois pertencentes ao espaço interno com características linguístico-discursivas, os quais são denominados sujeito enunciador e sujeito destinatário. A esses quatro sujeitos, serão associadas as identidades decorrentes do papel que cada um assume no dispositivo comunicativo: identidades sociais para os sujeitos do circuito externo e identidades discursivas para os sujeitos do circuito interno.

É com base nesse desdobramento que os sujeitos do discurso publicitário serão aqui abordados, como mostra a figura seguinte:

1Disponível em: https://youtu.be/XjJQBjWYDTs. Acesso em: 03 abr. 2020.

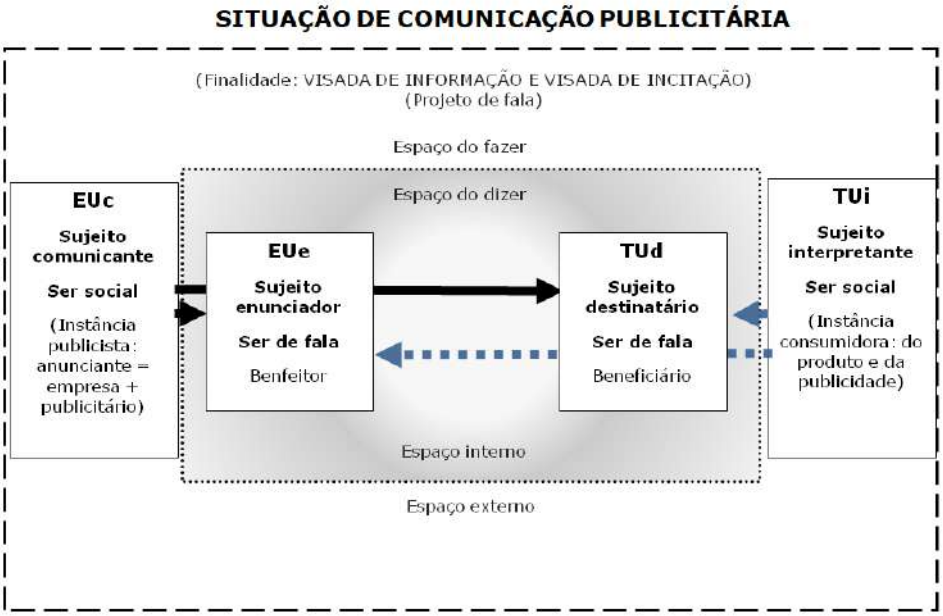


Figura 1: A situação de comunicação publicitária (CHARAUDEAU, 2010: 52 (adaptado)).

Como podemos ver nesse dispositivo, a instância de produção (publicista) está constituída pelos sujeitos do espaço externo, que são heterogêneos, isto é, o sujeito comunicante (EUc), ser social, é múltiplo, constituído por todos os envolvidos no projeto de fala. Da mesma forma, a instância de recepção (consumidora) também está constituída por sujeitos externos e heterogêneos, o que inclui tanto os consumidores do produto quanto os consumidores da publicidade, aqueles que vão entrar em contato com ela mesmo que não venham a consumir o produto, aos quais Charaudeau (2010) denomina sujeito interpretante (TUi). Nesse circuito externo, o fazer é responsabilidade das identidades sociais, que, no caso da publicidade, é assumida pelo anunciante e pelo consumidor, seres intencionais que se movem autonomamente pelo universo de consumo instituído – um que tem um projeto de fala e o oferece como objeto de troca, e outro que recebe o projeto de fala e faz os cálculos necessários para a sua interpretação, decidindo aceitar ou recusar o jogo comunicativo proposto.

Com base no mesmo dispositivo apresentado na figura 1, podemos ver, projetados no circuito interno, os seres de fala que ocupam o espaço do dizer. Enquanto os seres sociais correspondem a quem fala nessa situação comunicativa, os seres de fala, o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUd), correspondem a como falam, por meio de que recursos linguísticos, atendendo a que restrições e jogando com que estratégias. No âmbito da publicidade, em geral, o EUe e o TUd assumem identidades discursivas que os identificam, respectivamente, como benfeitor e beneficiário, de modo que todas as escolhas semióticas (considerando aqui tanto o verbal quanto o não verbal) serão mobilizadas para atender à necessidade de preservar essa identidade discursiva.

Com isso, em geral, o projeto de fala publicitário apresenta como objeto de troca algum benefício, que pode ser o produto em si, ou pode ser algo desejável, para o qual o produto é apenas um meio de acesso, um facilitador. Entretanto, mais que oferecer um produto ou um benefício, tem sido cada vez mais comum que as publicidades ofereçam valores que nem sempre estão diretamente relacionados ao que é anunciado. Trata-se das publicidades que exploram os valores emocionais, espirituais e culturais, associando-os à marca e, consequentemente, ao produto ou ao serviço que a marca representa. O consumidor passa, nesse caso, a ser consumidor também de algum valor social, isto é, ao ter acesso a uma publicidade, ele se transforma em um público-alvo não só do produto, mas também da publicidade em si e dos valores que ela propõe.

Todavia, como nos lembra Charaudeau (2010), visto que não pode ter acesso ao interpretante (TUi) de modo direto, o comunicante precisa fabricar seu destinatário ideal (TUd), ou seja, o TUd é discursivisado, produzido por meio de estratégias linguísticas e discursivas, no interior do ato de linguagem. No caso da publicidade, cujo sujeito interpretante (TUi) é heterogêneo, produzir esse destinatário é ainda mais importante, pois é o que garantirá o sucesso da comunicação. O sujeito destinatário da publicidade corresponde a

um receptor idealizado, aquele a quem a mensagem inevitavelmente agradaria, aquele que teria todas as suas necessidades atendidas pelo benefício oferecido. Esse ser ideal ao projeto de fala proposto atende às restrições que o contrato de comunicação estabelece, ou seja, ele se comporta como se espera que um consumidor em potencial se comporte, ele aceita o jogo comunicativo proposto e coopera com as estratégias discursivas empregadas. Quando, em lugar de oferecer diretamente um benefício, a publicidade oferece um valor socialmente compartilhado, como uma crença, uma ideologia ou um estereótipo, esse destinatário ideal é aquele que receberá esse valor com entusiasmo, concordando com ele, aceitando-o como algo positivo e benéfico.

Desse modo, todo interpretante (TUi) que vier a se identificar com os valores veiculados pela publicidade, antes mesmo de se tornar um consumidor efetivo, estará, ao mesmo tempo, consumindo a publicidade e assumindo a identidade discursiva proposta como sendo sua própria identidade. Logo, o que a publicidade oferece ao consumidor, nesse caso, é um combo, no qual vamos encontrar o produto anunciado (ou a marca que representa tal produto), o destinatário ideal, o benefício de que o destinatário precisa e os valores socialmente compartilháveis.

As estratégias da comunicação publicitária na relação entre verbal e não verbal

De modo geral, a publicidade se constitui semioticamente pela combinação de diferentes linguagens, tanto verbais quanto não verbais. Barthes (1990: 32) considerou que "toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma 'cadeia flutuante' de significados, podendo o leitor escolher um e ignorar outros". No que concerne à publicidade, entretanto, essa polissemia é regulada no ato de produção, ou seja, "a abertura que é própria de toda imagem não trabalha a serviço da publicidade. É preciso que o texto dê um direcionamento interpretativo para essa abertura.

(SANTAELLA, 2012: 137). Desse modo, a imagem publicitária é dependente do texto verbal, significa a partir de sua relação com ele, de modo que ao receber a imagem que constitui a mensagem, a instância de recepção já se vê envolvida pelos sentidos pretendidos pela instância de produção. Sendo assim, é importante entender quais estratégias o anunciante tem ao seu dispor na hora de comunicar, como ele faz interagir verbal e não verbal, de modo que a interpretação da imagem seja orientada pelas palavras.

Santaella (2012: 138) considera que, "para atingir seu alvo prioritário, que é, ao fim e ao cabo, influenciar o receptor, despertando nele a necessidade de aquisição de um produto, a linguagem publicitária faz uso de estratégias muito específicas de produção de sentido", quais sejam: as estratégias de sugestão, de sedução e de persuasão. Tais estratégias são construídas com base em três elementos fundamentais a essa situação de comunicação: a razão, os desejos e a emoção. É assim que a comunicação publicitária se torna eficiente, atraindo a atenção do seu receptor e transformando-o em "cúmplice dos sentidos que a mensagem visa transmitir".

Como esclarece Santaella (2012: 138), "sugestão implica um campo aberto de possibilidades, em que os significados não estão inteiramente definidos. Algo provoca em nós hipóteses de significado sobre as quais não temos completa certeza." As estratégias de sugestão, então, envolvem nossas emoções, na medida em que têm o potencial de nos fazer sentir. Isso quer dizer que a publicidade sugere sentidos, que podem ser apreendidos ou não, por meio dos recursos semiológicos que emprega. Acerca das estratégias de sugestão, Santaella acrescenta ainda que

> No caso da publicidade, o feixe de subsentidos é acionado não só por meio da imagem, mas também pelas relações entre texto e imagem. O discurso publicitário impresso faz uso de uma mistura de recursos verbo-visuais, e o amálgama quase alquímico entre eles (cores, formas, efeitos de contraste, ecos e reverberações de palavras entre si e entre palavras e imagens) responsabiliza-se pela germinação de camadas de subsentidos, ou seja, efeitos de

> sentido muito vagos que são absorvidos pelo receptor como meras qualidades de sentir, sem que sejam necessariamente interpretados no nível consciente. Cria-se uma aura de suposições, de sentidos implícitos, conjecturas imaginativas, alusões que geram, no território do sentimento, um campo propício ao entrelaçamento com a sedução no terreno do sensório e com a persuasão no território do inteligível. (SANTAELLA, 2012: 139)

Em certa medida, as estratégias de sugestão propostas por Santaella (2012) nos lembram a visada de captação proposta por Charaudeau (2004), visto que a captação implica o emprego de recursos semióticos capazes de captar o maior número de interpretantes que seja possível, o que levará o comunicante a empregar palavras e imagens que atendam a essa finalidade captadora. Ao fazer isso, ele inevitavelmente jogará com as possibilidades interpretativas que a estratégia de sugestão propicia.

Entretanto, a publicidade não alcançará seus objetivos se, tão somente, sugerir sentidos. Entra em cena, então, as estratégias de sedução, que remetem aos recursos empregados para captar os desejos do receptor. Segundo Santaella (2012: 140), "muito mais do que da informação persuasiva, é das promessas que falam ao nosso desejo, quase sempre o desejo de ter, que vem a motivação para a compra." Portanto, quanto mais a publicidade transformar em desejável um produto, mais eficaz ela será. Seduzir o consumidor é apresentá-lo a algo irrecusável, a algo que pode beneficiá-lo ou, ainda, a algo que fará dele alguém melhor, física ou socialmente.

Por fim, as estratégias de persuasão atendem ao apelo da razão, ou seja, o receptor da publicidade (seus possíveis interpretantes) será convencido por meio de argumentos. Tais argumentos, entretanto, dificilmente serão dados abertamente, eles virão ocultados pelas estratégias de sugestão e de sedução. Isso porque, para atingir suas finalidades, a publicidade não pode deixar suas intenções muito claras. "Em muitas publicidades, inclusive, a função persuasiva que lhe é tão cara pode estar estrategicamente oculta. Isso se não

mencionarmos as mensagens que buscam provocar a impressão de que seus propósitos são mais filantrópicos do que comerciais", conforme Santaella (2012: 136).

Tais estratégias da comunicação publicitária precisam lidar, ainda, com a interação que, necessariamente, ocorre entre verbal e não verbal, visto que, como mencionamos, a significação da imagem publicitária é orientada pelo verbal. Nesse sentido, as noções de redundância e complementaridade (conforme Barthes, 1990: 32) podem ajudar. Consideramos que ocorre redundância sempre que verbal e não verbal se repetem em alguma medida, isto é, a imagem diz o que o texto já mencionou, ou o texto esclarece algum elemento imagético, orienta sua interpretação; já a complementaridade ocorre quando texto e imagem contribuem com informações distintas, mas que no conjunto da mensagem se completam. Como veremos ao analisar a publicidade que constitui o *corpus* deste artigo, esses conceitos nos ajudam a explicar alguns sentidos que podem ser apreendidos.

Representações sociais e imaginários sociodiscursivos

Como já foi dito anteriormente, a publicidade é um ato de linguagem que deve ser visto como um encontro dialético entre dois processos: o de produção e o de recepção, o qual se reveste de uma finalidade ao mesmo tempo captadora e persuasiva. Além disso, ela coloca em cena sujeitos que dramatizam o projeto de fala por meio da mobilização de imaginários socialmente positivos e, portanto, desejáveis.

Jodelet (2001: 22) afirma que as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". As representações sociais dão significados ao mundo real através de imagens da realidade, constituindo-se em imaginários. Sendo assim, Charaudeau (2013: 203) salienta que a noção de imaginário não deve ser

entendida como aquilo que é fictício, irreal, inventado, imaginado, mas como "uma imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações". O imaginário é uma maneira de apreender o mundo, transformando a realidade em real significado.

Os imaginários necessitam ser materializados para que possam desempenhar bem seu papel de espelho identitário. Isso pode acontecer por comportamentos ou por atividades coletivas. São os grupos sociais que dão sentido e sustentam essas materializações a partir de um discurso racionalizado, apresentado por textos orais e escritos de diferentes naturezas. Esses textos desempenham diversos papéis (de polêmica, de apelo, de reivindicação) e expressam algum tipo de imaginário que os reforça discursivamente. Surgem daí os imaginários sociodiscursivos.

Machado (2007: 115) salienta que o ser humano, como "sujeito-falante", é levado, cada vez que tenta se comunicar (oralmente ou por escrito), a "encenar" sua forma de comunicação, adequando-a em função de um determinado auditório. Além disso, para que sua comunicação tenha sucesso, ele deve submetê-la a um processo que envolve sua imagem (seu *ethos* de sujeito comunicante) e uma certa dramatização sabiamente colocada em seus ditos ou escritos, estratégias para buscar sempre captar a atenção do "outro", seu destinatário, assim como faz a publicidade. Isso nos leva a considerar que o discurso veiculado pela publicidade precisa ser construído em função do público ao qual se destina, tendo em vista os valores sociais e os conhecimentos que compartilha com ele, isto é, os imaginários sociodiscursivos. Nesse contexto, encontram-se as ideologias, os estereótipos, os contratos comunicativos decorrentes de cada situação e os papéis a serem assumidos por cada participante da troca, enfim, todos os elementos que interferem na produção do ato de linguagem.

Amossy e Pierrot (2010: 32) definem "estereótipos" como representações ou imagens coletivas cristalizadas, esquemas socioculturais pré-existentes ou pré-construídos e compartilhados por uma determinada

sociedade, que permitem a organização das representações e dos imaginários sociais. Assim, podemos entender que, no que se refere aos estereótipos femininos que circulam na sociedade, eles podem não corresponder ao que a mulher realmente é, mas representam um modo de agir e de ser que, normalmente, é-lhe atribuído, o que interferirá, inevitavelmente, na produção de sentidos circulantes sobre o gênero feminino. Assim, quando uma publicidade recorre a essa imagem estereotipada, cristalizada em nossa sociedade, ela deverá considerar em que medida seu público-alvo irá se identificar e aceitar o discurso produzido, que imagem de si (*ethos*) ficará evidenciada e que representação do consumidor ficará em evidência.

Amossy (2013) defende a noção de estereotipagem como papel essencial no estabelecimento do *ethos*, pois o conhecimento prévio que se faz do locutor e a imagem que este constrói não são totalmente singulares. É preciso que sejam relacionados a modelos culturais existentes, partilhados, cristalizados para parecerem legítimos.

> É o conjunto das características que se relacionam à pessoa do orador e à situação na qual esses traços se manifestam que permitem construir sua imagem. Se esta é sempre em última instância singular, é preciso ver, entretanto, que a reconstrução se efetua com a ajuda de modelos culturais que facilitam a integração dos dados em um esquema preexistente. (AMOSSY, 2013: 127)

Segundo Charaudeau (2013), na medida em que o *ethos* está relacionado às representações sociais que tendem a essencializar essa visão, ele pode estar ligado tanto a indivíduos (*ethos* individual) quanto a grupos (*ethos* coletivo). O *ethos* é, segundo o autor, a imagem de que o locutor se transveste a partir daquilo que ele diz, e pode ocorrer por um cruzamento de olhares: "olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê". Assim, esse outro se apoia nos dados trazidos pelo ato

de linguagem e no que ele sabe *a priori* do locutor, isto é, os dados preexistentes, para produzir sua mensagem.

Vale considerar, entretanto, que as imagens de enunciador veiculadas pelo discurso publicitário não são intuitivas, como pode ocorrer em outros discursos mais espontâneos, como nas conversas cotidianas. Na publicidade, o *ethos* precisa ser muito bem planejado e construído por meio de estratégias previamente traçadas. Além disso, essa imagem de si será determinada em função do destinatário ao qual o discurso publicitário se dirige, seu destinatário ideal. É assim que a publicidade encontra nas ideologias e nos estereótipos que circulam na sociedade não só uma forma de se constituir criativamente, mas também de ser reconhecida e de ser aceita por seus destinatários.

O feminino representado: ser e parecer mulher na publicidade

A campanha publicitária da P&G, intitulada #LikeAGirl (#ComoUmaGarota ou #TipoMenina, no Brasil) e veiculada em meios digitais e mídias sociais, traz as respostas dadas tanto por adultos quanto por crianças para a questão do significado de fazer algo "como uma garota". É possível distinguir três momentos principais, como ilustram as figuras seguintes, em que as pessoas mostradas estão atendendo ao seguinte comando: "Mostre-me o que se parece com 'correr como uma garota'."



Figura 2: 1º e 2º momentos



Figura 3: 3º momento

No primeiro momento, o comando é dado a homens e mulheres, que respondem procurando reproduzir comportamentos, movimentos e reações associados aos estereótipos sobre o "ser e fazer algo como uma garota". A seguir, a mesma instrução é dada a meninas na faixa dos dez anos de idade, que reagem mostrando como elas se comportam, sem levar em conta, as imagens pré-fixadas que a sociedade espera delas. Por fim, no terceiro momento, essas mesmas pessoas são convidadas a repensar suas respostas, a reanalisar suas reações ao comando dado, como ilustra a figura 3. Tendo em vista a extensão do vídeo, iremos nos fixar principalmente em duas das informações verbais apresentadas: a hashtag #ComoUmaGarota (ou #TipoMenina) e um dos comandos dados ("Mostre-me o que se parece com 'correr como uma garota'."), observando as reações que ele desencadeou nos participantes da campanha.

Antes de tudo, gostaríamos de chamar a atenção para o efeito de sugestão que o título (#LikeAGirl, #TipoMenina) tem sobre o receptor. O que significa ser como uma menina? Em uma sociedade em que o feminismo é uma questão importante, ser como uma menina pode significar inúmeras coisas, a depender de quem tente responder. Como mostrado no próprio vídeo (ver nota 1), fazer algo como uma menina significa de forma diferente para cada pessoa: alguns agiram a partir de estereótipos que circulam na sociedade sobre o que significa ser uma menina (delicada, não apta a realização de atividades

consideradas masculinas, como correr) e outros a partir do que sentem ser uma menina. O mesmo pode ser dito para a frase "Mostre-me o que se parece com 'correr como uma garota", o que é reforçado pelas cenas gravadas. Se para os participantes da campanha, essa parcela verbal já desperta algumas possibilidades de sentido, imagina para o receptor final da publicidade, que é muito mais amplo e heterogêneo.

As imagens apresentadas também têm alto poder de sugestão. Ao assistir o vídeo e ver como as pessoas reagiram aos comandos dados, o espectador pode achar divertido, pode ficar incomodado, pode concordar ou discordar, ou pode simplesmente se manter isento de avaliações, embora o jogo proposto entre os comandos dados e as cenas gravadas torne quase inevitável uma tomada de posição. Desse modo, a parte visual entra em uma relação de redundância com a parcela verbal: as imagens mostram o que o verbal sugere, as pessoas reagem ao comando que recebem, logo, há uma similaridade entre "correr como uma garota" e os movimentos que as pessoas reproduzem.

Para o destinatário da campanha, isso tem grande potencial de despertar as emoções: se a publicidade for assistida por mulheres, pode provocar identificação com a imagem feminina apresentada, simpatia com o *ethos* de enunciador mostrado, ou pode, ainda, despertar algum tipo de discordância, o que não invalida as estratégias de sugestão aplicadas. De qualquer modo, a campanha terá alcançado seu público-alvo e evidenciado, junto a um valor social, o próprio produto que a marca Always representa.

Mas, como vimos, a publicidade não apresenta uma mensagem apenas por meio da sugestão: ela sugere como forma de captar a atenção, mas seu propósito principal é o de despertar os desejos do destinatário, por meio de estratégias de sedução. Nesse sentido, a campanha da Always é bastante eficiente: primeiro ela mostra uma imagem estereotipada que a sociedade tem sobre o que significa ser mulher (o que pode despertar diferentes emoções no destinatário), a seguir, ela mostra o que significa ser mulher fora desses estereótipos, mostrando como meninas que ainda não interiorizaram tais

imagens sociais de si mesmas se veem, e, ao fim, propõe a necessidade de as mulheres modificarem a imagem que fazem de si mesmas (o que pode despertar o desejo de pertencimento, o desejo de ressignificação etc.). As estratégias de sedução da comunicação publicitária se valem das relações indiciais estabelecidas entre verbal e não verbal: "ser como uma garota" remete às experiências vivenciadas pelas mulheres na sociedade, há uma relação entre verbal e não verbal que remete à existência de imaginários sociodiscursivos, ou, em outras palavras, a expressão "ser como uma garota" se transforma em signo de uma representação social compartilhada, e é exatamente por isso, por remeter a uma experiência vivenciada, que essa mensagem tem o potencial de despertar os desejos, portanto, de seduzir o destinatário.

Mas o poder de persuasão dessa campanha se encontra, principalmente, no seu terceiro momento, quando são apresentados argumentos que buscam mobilizar a razão do destinatário: há a referência à importância do período da puberdade para a constituição identitária feminina, há reflexões sobre os impactos que uma expressão como essa pode ter sobre o desenvolvimento das meninas e há, por fim, um convite a repensar o significado do que seja ser "como uma garota". Como podemos ver, as estratégias de persuasão norteiam a constituição dessa campanha, mas ela só aparece de forma mais evidente no final. Primeiro a campanha trata de sugerir possibilidades interpretativas que possam captar a atenção do destinatário, depois, evidencia imaginários que são capazes de despertar desejos (desejo de mudança, de transformação, de pertencimento, de identificação etc.), para, então, fazer sua proposta final, que poderia ser traduzida por "Aways considera que as mulheres são fortes".

O enunciador dessa campanha se mostra por meio de um *ethos* que corporifica os valores socialmente valorizados sobre a mulher, trata-se de alguém que compartilha e entende suas lutas, e se apresenta como alguém que quer ajudar a mulher a ser o que ela é, e não o que os estereótipos sociais descrevem. Esse enunciador não tem como se dirigir diretamente aos reais receptores, visto que, como vimos, os interpretantes são heterogêneos. Desse

modo, podemos perceber que o destinatário também foi construído, assim como foi feito com o *ethos*. A publicidade se dirige a um destinatário ideal, que percebe a importância de se repensar os discursos sobre a mulher que normalmente são produzidos em nossa sociedade, que tem consciência de que o feminismo é uma importante ferramenta para a transformação dos estereótipos e das ideologias sobre gênero. Quando a publicidade, de fato, alcança o interpretante, este tem dois caminhos a seguir: o da identificação e o da rejeição. O receptor da campanha pode se ver representado, pode receber a mensagem como um diálogo com suas próprias experiências de vida, ou pode questionar, se opor à mensagem. Entretanto, considerando a força que o movimento feminista tem alcançado nos últimos tempos, dificilmente uma campanha como essa encontrará resistência entre seu público-alvo preferencial – as mulheres.

Assim sendo, podemos afirmar que a publicidade não apenas recorre aos imaginários sociodiscursivos para conquistar sua eficácia comunicativa como também reforça a construção de novos imaginários: nessa campanha, por exemplo, foram mobilizados estereótipos negativos que, ao longo do filme, foram sendo ressignificados, de modo que, ao final, percebemos a construção de um novo imaginário discursivo sobre a mulher, que de frágil e delicada, inapta para a realização de determinadas ações, passa a capaz de fazer o que desejar. Com isso, essa publicidade contribui para o fortalecimento do discurso feminista vigente e para a desconstrução dos estereótipos sociais que a sociedade ainda reproduz.

No que diz respeito à representatividade da mulher na mídia e na publicidade, a campanha #LikeAGirl demonstrou cuidado na elaboração de um discurso pró-mulheres, dando destaque a uma variedade da representação feminina ainda muito incipiente na publicidade. Posteriormente, a P&G lançou novas fases, amplificando a discussão e levando o tema a um número ainda maior de destinatários. Desse modo, trata-se de um discurso que se soma a outros e amplia as reflexões já existentes.

Conclusão: ser mulher atualmente

Entende-se que a identidade de mulheres e homens é construída simbolicamente pelas sociedades do mesmo modo como a forma de representar a masculinidade e a feminilidade: “azul é de menino” e “rosa é de menina”; “menina brinca de casinha” e “menino brinca de bola”; “meninas são sensíveis” e “meninos são valentes”. Em outras palavras, ser homem e ser mulher são construções movidas por representações ou imaginários, que se apoiam em saberes compartilhados socialmente. Assim, aos homens são conferidos papéis ligados à produção da vida social e domínio do espaço público, enquanto às mulheres, papéis ligados ao ambiente doméstico e familiar.

Essas relações de desigualdade e de dominação atravessam todas as instâncias da vida social. Elas se encontram arraigadas nas instituições sociais, que naturalizam os papéis socialmente construídos de ambos os sexos e reproduzem a hierarquia proveniente dessa dominação em todos os âmbitos da ordem social.

Diante do exposto neste artigo, fica evidente que, por meio da refutação de um estereótipo feminino e da apresentação de outra forma de representar a mulher, a publicidade constrói o destinatário para o qual se dirige, um destinatário que não aceita os estereótipos circulantes. Na inviabilidade de se dirigir ao interpretante, isto é, ao receptor concreto, a publicidade busca conquistar sua simpatia, sua identificação e sua aceitação de uma nova forma de representar o feminino em nossa sociedade. Ao fazer isso, a publicidade não só reproduz, mas principalmente produz novos comportamentos, novos valores e novos imaginários sociais.

A partir disso, o estereótipo (negativo) da mulher (do sexo) frágil/fragilizada dá lugar a imagem da mulher forte, empoderada, que possui satisfação pessoal, que está inserida socialmente na vida contemporânea. Ou seja, a mulher dita pós-moderna tende a ser/parecer aquilo que exaustivamente

os discursos produzidos pelos movimentos feministas dizem sobre ela: múltipla, proativa, independente, capaz de ser/parecer o que quiser.

Entre os anos de 2014 e 2018, a campanha #LikeAGirl se manteve na mídia, mesmo sofrendo alguns ajustes, o que demonstra certo compromisso da P&G com as pautas e questionamentos sociais. Além disso, atrelado à campanha, em agosto de 2017, foi publicado um vídeo publicitário nos canais do Youtube Always EUA e Always Brasil cujo título em inglês é "Keep Going #LikeAGirl" e, em português do Brasil, "Continue #Tipomenina". A repercussão dessa campanha fez aumentar as utilizações da expressão "tipo menina" e suas variações ("como uma garota", "como uma mulher" etc.), visto veicularem um caráter positivo na representação da mulher, demonstrando a relevância que o termo *"Like A Girl"* alcançou para além das fronteiras do mercado, se associando a uma ideia política atrelada aos feminismos. Tal fato evidencia a importante contribuição dos discursos veiculados por meio da publicidade, visto que ela, ao mesmo tempo em que ancora suas informações em valores socioculturais já circulantes, também os coloca em movimento, ressignificando-os.

Referências

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2013.

AMOSSY, R.. PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, P. "Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual". *In:* MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Nad/Fale-UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, P.. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010a.

CHARAUDEAU, P.. “A patemização na televisão como estratégia de autenticidade”. *In:* MENDES, E. MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. Campinas (SP): Mercado Letras, 2010b.

CHARAUDEAU, P.. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2013.

JODELET, D. “Representações sociais: um domínio em expansão”. *In:* JODELET, Denise(org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MACHADO, I. L. “Teorias e discursos transgressivos”. **Rev. Est. Ling**., Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 109-128, jan./jun. 2007. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2442

PERROT, M.. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. 1ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITORÀ LUZ DA ICONICIDADE VERBAL

Marcela Martins de Melo Fraguas
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Em "Iconicidade Verbal: Teoria e Prática", a professora e pesquisadora Darcilia Simões (2009) destaca, entre outras questões, a influência da imagem, nos dias atuais, para o ensino de língua. Para a autora, "qualidades como forma, cor, tamanho, posição etc. passam a ser referências nos processos de leitura e de produção de textos, uma vez que o texto já transborda do espaço meramente verbal para o espaço multissígnico e multimídia" (SIMÕES, 2009: 54). O indivíduo que lê e que escreve com competência não se coloca à margem das situações discursivas visto que a compreensão e a produção de textos são práticas necessárias à inserção social.

Desse modo, propusemos a leitura do conto "Entre a espada e a rosa", de Marina Colasanti, em uma turma de nono ano do ensino fundamental de escola pública da rede municipal. A condução das aulas à luz da Teoria da Iconicidade Verbal sustentou-se pelas reflexões de Simões acerca da legibilidade textual a partir da investigação das marcas expressivas (icônicas) e impressivas (indiciais) do texto. Segundo a autora, "a mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens – sob o estímulo do texto – quanto mais icônicos ou indiciais forem os signos com que é tecido o texto, pois a semiose é um processo de produção de significados" (SIMÕES, 2009: 60).

Cabe ressaltar que há algum tempo temos nos debruçado sobre questões referentes à defasagem de aprendizagem no que tange à competência leitora, sobretudo em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Com base nas considerações de Isabel Solé (1998) acerca do ensino-aprendizagem da leitura, dedicamo-nos a pensar em estratégias para a compreensão de textos do

gênero conto, estabelecendo em nossas aulas uma rotina organizada em três momentos com o texto: a ativação de conhecimentos prévios, o processo da leitura e sua sistematização.

De modo a alinhar o trabalho que desenvolvemos aos estudos da Iconicidade Verbal, com vistas a verificar como os pressupostos da Teoria atuam para a formação de leitores, após o momento inicial de ativação de conhecimentos prévios, solicitamos aos estudantes uma releitura mais aprofundada por meio, principalmente, do levantamento dos itens léxicos e da identificação das âncoras textuais, a fim de reconhecer as isotopias capazes de conduzir a uma legítima interpretação textual (Cf. SIMÕES, 2009: 91).

O léxico é, segundo Mário Vilela (1995:13), "a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística". Em outras palavras, por meio do léxico, ou seja, do conjunto das palavras, uma comunidade linguística se comunica. Assim, a identificação e a análise do conjunto lexical de um texto escrito possibilitam ao leitor dialogar com o discurso do autor, ainda que dele esteja separado no espaço e no tempo.

É também o olhar apurado para a superfície textual que impede que interpretações infundadas sejam realizadas. Fato recorrente na leitura, sobretudo de textos artísticos, uma vez que por seu caráter polissêmico permitem mais de uma interpretação. Cabe ressaltar que qualquer texto que cumpra bem seu propósito discursivo, dadas as especificidades do gênero sob os quais se inscreve, constitui-se a partir de um projeto de texto que, se bem estruturado, direciona o leitor para os caminhos possíveis. Levar a uma ou a mais de uma interpretação vai depender das escolhas dos itens léxicos feitas pelo enunciador.

A respeito da legitimidade da leitura do texto literário, Vincent Jouve expõe que "o texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura" (JOUVE, 2002:25). O autor ressalta que a obra não pode ser reduzida a uma única interpretação, mas que existem, como dissemos, critérios para que uma leitura seja válida.

Jouve destaca a relação assimétrica entre emissor e receptor, o que acarreta consequências já que não há espaço nem tempo para que haja remissão do interlocutor como acontece na comunicação oral. Daí a necessidade da análise da trama textual, pois é "fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra" (JOUVE, 2002: 23). Na mesma direção, Simões explicita que "o sentido é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, coautor) e o autor primeiro do texto" (SIMÕES, 2009: 60).

A nosso ver, conduzir o aluno à análise da estrutura textual em seus aspetos gramaticais, estilísticos e semântico-pragmáticos, considerando as diversas variedades linguísticas e as especificidades de cada gênero, significa dar a ele subsídios para a leitura produtiva do texto e também para o entendimento do projeto textual elaborado pelo autor a fim de que possa identificar "marcas que permitam de alguma forma inferir o(s) projeto(s) comunicativo(s) subjacentes" (SIMÕES, 2009: 62). Assim, desmistifica-se a ideia de que a composição de um texto, principalmente o artístico, seja fruto de inspiração.

Embora o foco deste artigo incida sobre a verificação da aprendizagem de leitura, não é demais dizer que os pressupostos da Teoria em tela podem auxiliar no aprimoramento da escrita discente, visto que, a partir da análise do texto, os alunos entenderão que as escolhas dos signos que o compõem não são aleatórias. Há uma organização para a escrita que é necessária à leitura, dado que um texto incompreensível não cumpre sua função comunicativa.

Na sequência, procederemos a algumas considerações de cunho teórico acerca da Teoria da Iconicidade Verbal com o intuito de explicitar conceitos, tais como: signo, semiose, ícone, índice etc. para, em seguida, analisarmos o conto "Entre a espada e a rosa", de Marina Colasanti, segundo a teoria.

Apresentaremos também as âncoras textuais identificadas por nossos alunos e, por fim, nossas considerações finais a respeito do trabalho realizado.

Pressupostos teóricos

Tendo em vista que as considerações feitas neste artigo estão ancoradas na Teoria da Iconicidade Verbal, faz-se necessária a elucidação de alguns conceitos acerca deste estudo.

A partir do entendimento de que linguagem é modo de ação e interação social e por meio dela se compreende a realidade, destaca-se, entre outros, a relevância dos estudos semióticos, dado que "quando se fala de descrição e de interpretação do mundo e da realidade, impõe-se pensar em processos sígnicos por meio dos quais são construídos os cenários e as práticas sociais" (SIMÕES, 2009: 28). Assim, "outros códigos e outras linguagens interagem no ambiente dos textos, exigindo dos indivíduos competências não apenas verbais, mas multissígnicas" (SIMÕES, 2009: 57).

É urgente, portanto, que o espaço escolar prepare o aluno para a leitura crítica de textos dessa natureza, haja vista "a hipótese de que o mundo é um construto semiótico e de que tudo que nos rodeia é convolável em signo, portanto, sujeito a semioses múltiplas ou mesmo infinitas (Peirce, Nöth, Santaella, Plaza, Simões etc.)" (SIMÕES, 2009: 58). Sobre signo, Simões estabelece que "este é um sinal, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto, ou um conceito abstrato" (SIMÕES, 2009: 39).

As reflexões da Semiótica de Peirce (1839-1914) foram trazidas pela Teoria da Iconicidade Verbal ao âmbito dos estudos linguísticos, observando-se o texto verbal como signo sensível à audição ou à visão. A base desse estudo está calcada no domínio da iconicidade, ou seja, dos mecanismos e das relações que estruturam os signos e que garantem a compreensão do texto.

Sendo o texto escrito um tecido textual, construído a partir da seleção e da combinação não aleatória de itens lexicais, podemos dizer que o autor é o primeiro enunciatário de seu texto, visto que é ele quem avalia, neste primeiro momento, a legibilidade do que escreve, bem como elabora a trama sígnica por meio das escolhas que faz, como, por exemplo, no plano verbal:

> A iconicidade pode ser observada não só no plano da estruturação gramatical, mas também num plano maior, mais abrangente, da trama textual. É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto do texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009: 78)

Na leitura do texto, os signos do autor estão sujeitos à interpretação de outros enunciatários, dado que, a cada signo, uma imagem a ser interpretada será produzida na mente do interpretante. O movimento que se faz na interpretação de um texto é de semiose, ou seja, de produção de sentidos. Quanto mais o interpretante conseguir compreender os signos da trama textual, mais claro o texto será para ele. Nas palavras de Simões:

> Entendemos que a compreensão de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciador e reconstruídas por um coenunciador (leitor ou intérprete). Tais imagens são traduzidas em signos verbais e não-verbais combinados na cadeia falada (quando o texto é oral) e na folha de papel (no caso do texto escrito). Essa produção sígnica constrói uma entidade plástica (sonora ou visual) cuja imagem pode ser identificada por interlocutores dotados de competências e habilidades de enfrentamento do signo e de captura de suas funções e valores. Na tríade ícone, índice e símbolo, função e valores emergem de sua potencialidade expressivo-sugestiva. (SIMÕES, 2009: 75-76)

Nessa direção, a distância no espaço e no tempo entre autor e leitor, de que nos fala Jouve (2002), não será sentida no plano linguístico por conta da iconicidade e da plasticidade textual, que dão forma ao texto. Em outras palavras, um texto que segue um projeto bem desenvolvido é um texto icônico e sua leitura possibilitará a semiose, ou seja, o leitor será capaz de construir o sentido do que lê respaldado pela própria tessitura textual.

O desvelamento das pistas linguísticas na superfície textual – ícones, índices e símbolos – conduzem a diferentes leituras em um processo de negociação de sentidos deflagrado "pelas marcações linguístico-icônicas que se apresentam ao leitor como elementos mapeadores do texto, uma vez que revelam a organização das microestruturas que se combinam e constroem o sentido textual" (SIMÕES, 2009: 79).

Acerca dessas pistas, Simões esclarece que

> Em palavras simples, o ícone é uma representação plástica, modelar (por similaridade), de uma ideia ou ideologia; ao passo que o índice é um signo vetorial que conduz o raciocínio a uma interpretação por contiguidade. De sua parte, o símbolo é uma manifestação sígnica que generaliza uma apreensão-interpretação, transformando o signo em referência ecossistêmica e, algumas vezes, pansistêmica (capacidade de sobrepor-se a sistemas diversos). (SIMÕES, 2009: 77)

A iconicidade é avaliada pela pesquisadora em cinco níveis. A saber: iconicidade diagramática, iconicidade lexical, iconicidade isotópica, alta ou baixa iconicidade e eleição de signos orientadores ou desorientadores.

Analisamos o conto de Marina Colasanti segundo os pressupostos da Teoria em questão. Na sequência, realizamos a leitura do texto junto a alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental e, com base no terceiro nível, solicitamos que fizessem um levantamento de palavras e de expressões – das âncoras textuais nas palavras de Simões – que se relacionassem à

temática do conto lido. Em seguida, pedimos que estabelecessem por critérios semânticos o agrupamento dessas palavras a fim de verificarmos se conseguiram compreender o texto, guiados por sua própria superfície textual.

"Entre a espada e a rosa" à luz da Iconicidade

Em "Entre a espada e a rosa", é narrada a história de uma princesa, diferente das dos contos de fada tradicionais, que, diante da possibilidade de ter um casamento arranjado, pede ao seu corpo e à sua mente uma solução para não se casar e acorda com uma barba ruiva. Em vista disso, é expulsa do castelo por seu pai e sai de aldeia em aldeia à procura de emprego. Sem sucesso em sua busca, vende suas joias e compra uma armadura, com a qual pode lutar sem ter sua identidade reconhecida. A princesa se torna fiel escudeiro de um jovem rei e eles se apaixonam. Até que o rei pede ao escudeiro que revele seu rosto sempre escondido pelo elmo. Trancada em seu quarto, a princesa, novamente, pede a seu corpo e à sua mente uma solução para o conflito e, em lugar da barba, nascem rosas que caem, permitindo que a protagonista possa andar livremente pelo castelo.

Destaca-se no conto analisado a presença de elementos que fogem à lógica do mundo real. Tanto o conflito que dá início à sequência dos fatos quanto sua resolução são entremeados pela presença do elemento fantástico. No início, o surgimento da barba em um corpo feminino preserva a princesa de um casamento arranjado e, no final, seu desaparecimento, novamente, a protege, livrando-a de ser expulsa do castelo pelo jovem rei. Ainda que muitos signos remetam aos contos de fadas tradicionais, tais como, rei, princesa, espada, elmo, cavalo etc., a história de Colasanti segue uma lógica própria, já explicitada pela pergunta feita no início do texto que se afasta das temáticas tradicionais. Em um conto tradicional, é o príncipe quem "salva" a princesa, é ele quem vai até ela em casamento. No texto de Colasanti, a princesa não depende da ajuda de ninguém, apenas "de seu corpo e de sua mente", logo,

"salva" a si mesma, uma vez que, tendo sido expulsa do castelo, cria alternativas para conseguir um emprego. Ao final, é ela quem vai em direção ao jovem Rei.

A respeito da Iconicidade diagramática, Simões (2009: 84) ressalta que esta "se funda originalmente a partir das escolhas léxicas do enunciador". No texto verbal escrito, manifesta-se na distribuição dos signos no papel e nos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. Nas palavras da pesquisadora:

> A iconicidade material no texto escrito se mostra, por exemplo, na distribuição do conteúdo textual em parágrafos; a apresentação do texto por um título e das porções ou seções internas do texto por subtítulos. O uso de maiúsculas, de capitulares etc. Os recursos gráficos como itálico, negrito, os travessões, parênteses, colchetes, aspas etc. constituem material constitutivo da plasticidade material, objetiva, do texto. (SIMÕES, 2009: 85)

Nesse sentido, considerando o eixo diagramático, selecionamos as seguintes passagens do texto para fins de análise, que permitem a visualização dos acontecimentos da narrativa. A cada trecho lido, o leitor tem a sensação de que a cena mudou. Cabe ressaltar que todos os trechos selecionados consideraram as transformações pelas quais passou a protagonista, seja pela mudança de seu corpo, seja por um novo papel que assume socialmente.

Trechos selecionados	**Pistas de leitura**
Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"?	**Índice** da motivação para a transformação da princesa.
A hora que o pai escolhe.	**Índice** do conflito, motivo da busca pela liberdade.

Implorou ao ***seu*** corpo e à *sua* mente, que ***lhe*** fizessem achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada ***adormeceu***.	**Índice** de que a princesa recorre a si mesma para resolver o conflito. Marca o momento para o início da fantasia. **Índice** de possibilidade de realização no sonho.
E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo fiou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espaço viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto uma ***barba*** havia crescido.	**Ícone** de masculinidade. Marca a mudança estética pela qual passa a princesa. **Índice** de força física.
E, sem despedidas, atravessou a ***ponte*** levadiça passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.	**Ícone** de ligação entre dois extremos. **Índice** da busca pela liberdade de escolha, passagem para a nova vida.
E ***guerreiro*** valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas.	**Ícone** de luta por objetivos. **Índice** de novo papel assumido pela princesa.
Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele, governado por um ***jovem Rei.***	**Ícone** de poder. **Índice:** Marca a possibilidade de a princesa se apaixonar.

Por fim, como se nada acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele.	**Índice** de novo conflito.
Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao ***seu*** corpo que a libertasse, suplicou à ***sua*** mente que ***lhe*** desse uma solução. Afinal, esgotada ***adormeceu***.	Retorno à estratégia inicial. **Índice**: ainda que de maneira fantástica, a princesa recorre novamente a si mesma para resolver o conflito. Mais uma vez, a resposta se dá após o sono.
E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, ***rosas*** rodeavam-lhe o queixo.	**Ícone** de feminilidade. **Índice** de fragilidade. Marca o retorno à condição de nobreza inicial.
Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente, sem que nenhum ***botão*** viesse substituir as flores que se iam.	**Índice** de desabrochar. Marca o momento em que a princesa volta à sua condição de mulher.
E arrastando a cauda de veludo, desceu as ***escadarias*** que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.	**Ícone** de meio pelo qual se chega a algum lugar. **Índice** de passagem, de autonomia, de mudança de nível. Marca o momento em que a princesa vai ao encontro do amor por sua própria vontade. A cena final funciona como uma

	resposta à indagação inicial acerca da hora certa de casar.

Acerca da ativação dos itens léxicos, Simões expõe que "a representação do pensamento será tão mais icônica quanto mais proficiente for o enunciador; da mesma forma que a comunicação será tão mais efetiva quanto mais proficientes forem os interlocutores" (SIMÕES, 2009: 87). Outros itens léxicos podem ser depreendidos do conto "Entre a espada e a rosa", tais como: *princesa*, ícone de nobreza, devido ao protagonismo da personagem é o item que mais aparece no texto; *mulher*, *homem*, termos mencionados nas situações em que a princesa não consegue serviços compatíveis com nenhum dos dois gêneros, considerando o fato de, em alguns momentos, os gêneros se confundirem; *couraça*, *espada*, *elmo*, ícones de proteção, objetos pelos quais ela substitui suas *joias*, ícone de poder e riqueza; *anel*, dado por sua mãe, ícone de elo, é trocado por um *cavalo*, índice de liberdade, disciplina, coragem, denotando o rompimento da condição submissa de filha.

Resultante das duas iconicidades anteriores, o terceiro nível, a iconicidade isotópica "funciona como trilha temática para a formação de sentido" (SIMÕES, 2009: 88). A autora ressalta a importância do entendimento dessa "malha icônica" como "elemento norteador e garantidor de interpretações menos ousadas deste ou daquele texto, atendo-lhe à trama sígnica como fronteira da imaginação criadora" (SIMÕES, 2009: 91). Simões e Dutra expõem que em textos referenciais a trama textual se constrói a partir do domínio do código ao passo que em textos literários "além do domínio do código, requer-se do leitor um domínio enciclopédico e vivencial que lhe sirva de moldura para a realização da semiose (geração de significações) (SIMÕES; DUTRA, 2004: 39).

Com base nessas concepções, solicitamos aos alunos que fizessem, individualmente, o levantamento de palavras-chave do texto. Em seguida, que

se reunissem em pequenos grupos e analisassem as listas individuais de modo a selecionar as palavras comuns a mais de um aluno. Formamos, então, uma segunda lista de palavras. Na sequência, pedimos que separassem as palavras da nova lista em grupos e que explicitassem os critérios pelos quais cada palavra entraria em determinado grupo. Ao final da atividade, cada grupo leu em voz alta seu agrupamento e os outros alunos avaliaram se era possível, a partir da seleção dos colegas, visualizar os fatos da narrativa.

Para este artigo, selecionamos as isotopias de três grupos. O critério de escolha incidiu sobre os grupos que receberam as melhores avaliações pela turma.

Isotopia I

A princesa seria obrigada a casar	**O surgimento da barba**	**Ela deixou o castelo**	**Ela quis se tornar guerreira**	**Surgiu o grande amor entre ela e um jovem Rei e barba sumiu**
Pai	Chorou	Princesa	Cavalo	Jovem Rei
Casamento	Espelho	Joias	Couraça	Rosas
Filha	Barba	Mulher	Espada	Perfume
Reino	Cachos	Homem	Elmo	
Noivo			Guerreiro	

Isotopia II

Submissão	**Transformação**	**Paixão**	**Solução**
Casar	Implorou	Jovem Rei	Implorou
Rei (pai)	Barba	Lutas	Rosas
Princesa	Mulher	Caças	Flores
Noivo	Joias	Companheiro	
	Elmo	Guerreiro	

	Couraça		
	Espada		
	Guerreiro		

Isotopia III

1ª parte	**2ª parte**	**3ª parte**	**4ª parte**
Casar	Joias	Guerreiro	Rosto
Mandou	Couraça	Amigo	Barba
Aliança	Espada	Elmo	Rosas
Barba	Anel	Castelo	Castelo

A leitura das âncoras textuais levantadas pelos alunos denota que o conto abordado é um texto bastante icônico, já que em todos os agrupamentos é possível perceber as fases pelas quais passou a princesa. A respeito da alta ou baixa iconicidade, Simões esclarece que "temos como alta iconicidade a realização de um projeto comunicativo, porém, sem compromisso com valores de verdade" e que a baixa iconicidade é "resultante do mau uso do código linguístico" (SIMÕES, 2009: 95).

Dessa forma, nossa análise do conto e o rastreamento dos itens léxicos realizados pelos alunos confirmou que a eleição dos signos da autora cumpriu a função de conduzir o leitor pela superfície textual.

Considerações Finais

Conforme já dissemos, não se pode ignorar a presença maciça da imagem em jornais, TV, games, manuais de instrução etc. Essa inserção se dá de forma tão natural que lemos as imagens ainda que não nos atentemos a isso. No que concerne ao ensino de língua, é infundado não dar ao aluno subsídios para que se aproprie dessas outras linguagens. De certo, a escrita é por sua

sistematização o objeto de ensino da escola, entretanto, pensá-la significa também pensar a imagem.

O panorama de ensino atual evidencia que os critérios norteadores da leitura, muitas vezes, não são trabalhados em sala de aula e, portanto, não são explicitados ao aluno. A constatação de que o ensino das competências de leitura e de escrita é papel da escola e do professor parece óbvia. Cabe ressaltar, contudo, que, ao longo de treze anos de atuação docente em instituições públicas e privadas de ensino, temos visto que as metodologias adotadas para o ensino-aprendizagem do texto são deficitárias. Espera-se que o aluno seja autônomo nessas competências, mas não são ensinadas a ele as estratégias que leitores e escritores proficientes mobilizam para realizar de forma satisfatória essas tarefas.

Neste projeto, realizamos uma atividade de leitura do conto "Entre a espada e a rosa", de Marina Colasanti, com alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, à luz dos pressupostos da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009). Considerando que este ainda é um projeto piloto e que muito ainda pode ser realizado no que tange à formação de leitores por meio da Teoria em questão, cumpre explicitar que, ainda tratando-se de um projeto inicial, os resultados da verificação de aprendizagem foram significativos. Os alunos compreenderam melhor o texto, considerado difícil no momento de ativação dos conhecimentos prévios. Além disso, perceberam que, ainda em perguntas de respostas pessoais, há um limite de respostas a serem dadas e que esse limite lhes é imposto pelo próprio texto. Destacaram também a genialidade da autora e do texto literário, considerando o processo de construção textual visto que se surpreenderam pelo fato de a pergunta inicial ter sido "respondida" pelos fatos da narrativa. Pela percepção de que conseguiram compreender o que leram, despertaram o gosto pela leitura, pedindo à professora que levasse para as aulas mais textos da autora e que realizasse novamente a atividade de rastreamento de palavras no texto.

Entendemos que elaborar um texto icônico é o objetivo de todo autor e que orientar a análise da trama textual deve ser o propósito de todo professor de Língua Portuguesa ao ensinar a ler e a escrever nos anos finais do Ensino Fundamental. Reporto-me a esta etapa de escolaridade, pois, nos anos iniciais, o ensino-aprendizagem das competências de leitura e de escrita está voltado para a apropriação do código linguístico e, ao ingressar no sexto ano, o professor subentende que o aluno é capaz de ler e de produzir textos com maior autonomia, mas não esclarece, como já dissemos, as estratégias mobilizadas por leitores proficientes para a realização produtiva de tais atividades. Dessa forma, esperamos realizar outros projetos fundamentados pela iconicidade, de modo a formar leitores e escritores autônomos e críticos.

Referências

COLASANTI, M. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. 1 ed. São Paulo: Global, 2015.

JOUVE, V. **A leitura. Tradução de Brigitte Hervot**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SIMÕES, D. **Iconicidade Verbal:** Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

_____; ASSIS, E. F. **Para o enriquecimento do repertório discente**. SIELP, volume 2, número 1. *Anais do Siel:* Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____; DUTRA, V. L. R. **A iconicidade, a leitura e o projeto do texto**. Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 7, n.2, p. 37-63, jul./dez. 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed**.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VILELA, M. **Ensino da Língua Portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

A ICONICIDADE LEXICAL DO VOCABULÁRIO CROMÁTICO DO CONTO *MISS ALGRAVE* DE CLARICE LISPECTOR

Camille Braz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Flávio de Aguiar Barbosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

As cores pertencem ao cotidiano de qualquer ser humano dotado de perfeita visão. (ZAVAGLIA, 2006:26) observa que "(...) de acordo com sua vivência e experiência, o homem, com o decorrer do tempo, foi criando e registrando linguisticamente sua afetividade pelas cores". E esses registros linguísticos são recurso abundante para escritores ficcionais, pois cabe nos vocábulos cromáticos um pequeno universo de toda ordem: simbólico, afetivo, psicológico, cultural...

Ao pensar nessas questões, iniciou-se uma pesquisa sobre os sentidos que vocábulos cromáticos apresentam em um texto ficcional, mais especificamente os contos da escritora Clarice Lispector. O presente estudo é um recorte dessa pesquisa que pertence a uma tese de doutorado em Estudos de Língua (Língua Portuguesa) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); o objetivo do projeto, ao final, é elaborar um vocabulário cromático dos contos de Clarice Lispector (especificamente o vocabulário cromático ligado ao corpo humano.). A tese pretende também contribuir para os estudos de interpretação textual e, por este motivo, apresenta-se neste trabalho uma amostra desse aspecto, pelo viés semiótico, a partir da análise dos enunciados com vocabulário cromático identificados no conto *Miss Algrave*[1].

[1] Originalmente publicado em 1974 no livro *A via crucis do corpo*, porém a versão usada para esta análise é a presente na coletânea *Todos os contos* de 2016.

Desde as primeiras leituras dos contos escolhidos para constituir o córpus da tese à qual este estudo pertence, notou-se a necessidade de buscar apoio em uma teoria que oferecesse elementos para embasar as observações a respeito das imagens que os contos de Clarice Lispector evocam, pois a construção do significado também passa pela organização visual do texto e pelas escolhas lexicais da autora. A resposta foi encontrada na adoção da Teoria da Iconicidade Verbal da Professora Doutora Darcilia Simões (UERJ), doravante TIV.

Na tese utilizam-se dois níveis da TIV: o nível diagramático e o lexical. Para este trabalho, porém, centra-se a análise no nível da iconicidade lexical. São feitas consultas, sempre que há necessidade, em dicionários e gramáticas da língua portuguesa por se entender que o texto oferece inúmeros caminhos para o aprendizado do idioma.

Embasamento teórico

Teoria da Iconicidade Verbal

De acordo com (SIMÕES, 2009:60, grifos da autora),

> a mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens – sob o estímulo do texto – quanto mais icônicos ou indiciais forem os signos com que é tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

A *plasticidade textual* é, de acordo com Simões (1994 *apud* SIMÕES e DUTRA, 2004:39),

> (...) a propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior, a partir do que a imagem pode ser gravada na mente do observador mesmo em ausência. E mais: a plasticidade torna possível modelizarem-se seres imaginários – os que não têm referente material, objetivo – por meio de imagens.

No caso dos seres fictícios, como um vampiro ou uma fada, por exemplo, estes não possuem um referente material e, assim, é a plasticidade textual que torna possível que o leitor os "molde" imaginativamente. Entende-se que o mesmo pode acontecer com relação às cores. A plasticidade textual consegue oferecer ao leitor a imagem delas, independentemente de o leitor já tê-las visto.

Simões, (2009: 68) explica que a TIV

> (...) surgiu da necessidade de criar-se uma base teórica, que observasse o signo em sua materialidade (sonora ou visual). (...). Cremos na premissa de que qualquer signo se funda a partir de uma imagem mental de algo. Essa imagem primeira é um ícone.

Neste estudo, a partir do conto *Miss Algrave* de Clarice Lispector, o que se objetiva, com o auxílio da TIV, é alcançar os vários sentidos do vocabulário cromático da autora a partir do reconhecimento e identificação da iconicidade do vocabulário escolhido para tratar de cores.

A TIV apresenta cinco *níveis* ou *tipos de iconicidade*: a) *diagramática*; b) *lexical*; c) *isotópica*; d) *alta ou baixa iconicidade* e e) *eleição de signos orientadores ou desorientadores*. Esses tipos de iconicidade contemplam tanto texto oral quanto texto escrito, todavia como este estudo analisa um texto escrito, será a ele que as explicações se aterão. Informa-se também que a análise do conto escolhido, neste estudo, se apoia apenas em um tipo de iconicidade: a lexical que, como expõe (SIMÔES, 2009:86), funciona como "potencial de ativação de imagens mentais" e trata da seleção dos itens lexicais do texto.

Metodologia de pesquisa

O conto *Miss Algrave* narra a história de Ruth Algrave, uma mulher bonita, ruiva e virgem. Muito religiosa e cheia de pudores, ela vive em Londres trabalhando como datilógrafa. Uma noite recebe a visita de Ixtlan, um extraterrestre de Saturno, que aparece exclusivamente para amá-la. Ele

promete voltar na próxima lua cheia, mas Miss Algrave, depois desse encontro, não consegue mais refrear seus desejos sexuais e muda totalmente.

Para esta pesquisa entende-se como vocabulário cromático: os nomes das cores (azul, vermelho, amarelo etc.); vocábulos que remetem a cores por questões culturais, simbólicas etc. (exemplo: "sol" para a cor amarelo ou "sangue" para a cor vermelho); palavras que nomeiam partes/tons/aparências/reações humanas como pálido (pele), ruivo (cabelo) e corar (reação visível na pele), por exemplo, visto que funcionam para descrever personagens e são importantes para o contexto de uma história.

A pesquisa obedece à seguinte ordem: primeiro isolam-se os enunciados que apresentam vocabulário cromático e, em seguida, é feita a análise a partir da iconicidade lexical da TIV. É preciso esclarecer que as orações são analisadas na ordem em que aparecem no conto.

Análise do conto *Miss Algrave*

De acordo com a metodologia de pesquisa exposta anteriormente, foram identificados e selecionados quinze enunciados. Eles são analisados a seguir na ordem em que aparecem no conto.

a) "Porque comer **carne** ela considerava pecado." (LISPECTOR, 2016:529): o conto começa com a seguinte afirmativa: "ela era sujeita a julgamento". Por quê? Ao longo do primeiro parágrafo, Clarice Lispector indica que algo aconteceu na vida da sua personagem, tanto pela já mencionada oração de abertura quanto pela seguinte: "Se contasse, não acreditariam porque não acreditavam na realidade. Mas ela, que morava em Londres, onde os fantasmas existem nos becos escuros, sabia da verdade." (LISPECTOR, 2016:529). A protagonista irá experimentar acontecimentos diferentes dos que acontecem na realidade e são as escolhas lexicais da escritora que promovem a plasticidade textual que constrói a "realidade" de Miss Algrave e a torna crível para os leitores. No segundo parágrafo a narrativa retrocede e inicia a descrição da

protagonista e seu cotidiano. É no terceiro parágrafo (no qual surge a primeira oração que interessa a esta pesquisa) que o leitor é informado que Miss Algrave é "solteira, é claro, virgem, é claro." (LISPECTOR, 2016:529). A repetição do é claro – que pode ser tomado como equivalente de 'evidente', 'óbvio'– já começa a construir para o leitor a imagem de quem é aquela mulher, quando o assunto é sexo. (LISPECTOR, 2016:529, grifos meus) continua: "nesse dia tinha feito suas compras de comida: legumes e frutas. *Porque comer **carne** ela considerava pecado*.". Ainda que não exista uma indicação explícita de que está se falando de carne vermelha, é possível supor esse fato pela decisão do não consumo ser pautada pela certeza de que o contrário seria pecado. A acepção de número 5, encontrada tanto no *Aulete 2011* quanto no *Aulete digital*[2] para carne, ajudam a confirmar a suposição: "a parte material dos seres humanos, em oposição ao espírito." e a de número seis, que é "instinto sexual, amor físico; SENSUALISMO; CONCUPISCÊNCIA.". Cabe observar também que a segunda acepção é "a parte vermelha dos músculos.". Assim, é possível que se levante a hipótese de que ao selecionar carne e pecado para a mesma oração a escritora conduz o leitor para que ele pense em sexo (um dos temas principais do conto). E na cor vermelha. O vermelho, aliás, é uma cor bastante presente no conto (como será visto ao longo da análise) e a partir dessa primeira oração selecionada já se começa a identificá-lo (a vê-lo na mente).

b) "Era **ruiva**, [*usava os cabelos enrolados na nuca em coque severo*]." (LISPECTOR, 2016:529): a oração que interessa à pesquisa é a que inicia o período – era ruiva – porém julga-se, por questões contextuais, importante examinar o período inteiro, pois ele ajuda o leitor a formar a imagem da protagonista da história. Afinal, como ensina (SIMÕES, 2009:83), "a produção imagética se desenrola conforme o projeto de raciocínio. Pode ser dedutiva ou indutiva. Esta vai reunindo um a um os signos de que se constitui o texto de

[2] Acesso em 30/05/2018.

modo a compor o seu significado global (...)". Traz-se a segunda oração do período para esta análise pela escolha da escritora em adjetivar o coque de sua personagem. Ele não é um simples coque, é *severo*. O que a autora está fazendo é criar uma trilha que encaminha seu leitor para formular a imagem de Miss Algrave. Lembrando que o índice "(...) conduz o raciocínio a uma interpretação por contiguidade" (SIMÕES, 2009:77). De acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[3] o adjetivo severo possui oito acepções. Considerando o contexto do conto e a já mencionada decisão de Miss Algrave de não comer carne porque é pecado, a acepção um, "concebido ou aplicado com rigor (punição severa)"; a acepção dois, "que não é indulgente, brando ou flexível (juiz severo); INFLEXÍVEL; RIGOROSO; RÍGIDO." e a sétima, de sentido figurado: "diz-se do que é expresso com sobriedade e firmeza." podem ser pensadas como significados para o coque na oração analisada. Sendo assim, severo também é um ícone, pois um coque não pode ser qualificado de severo, no rigor das acepções lexicográficas. Miss Algrave é qualificada e identificada quando se diz que ela é ruiva. Para este estudo o ruivo é percebido como um tom do vermelho e, simbolicamente, (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:792, grifos dos autores) explicam que a cor de cabelo

> (...) se situa entre o vermelho e o ocre: um vermelho-terra. Ele lembra o fogo, a chama, daí a expressão *roux ardent* ("ruivo ardente"). Mas em vez de representar o fogo límpido do amor celeste (o vermelho), ele caracteriza o fogo impuro, que queima sob a terra, o fogo do Inferno (...). O ruivo evoca o fogo infernal devorador, os delírios da luxúria, a paixão do desejo, o calor *de baixo*, que consomem o ser físico e espiritual.

Ao longo do conto se verá que Clarice Lispector traz essa simbologia através dos índices e ícones que associa à Miss Algrave. Até aqui já se tem a carne

[3] Acesso: 15/08/18.

(vermelha) ligada ao pecado e, agora, se sabe que a protagonista é ruiva (contudo prende seus cabelos da cor do fogo impuro em um coque severo).

c)"Tinha muitas **sardas** e pele tão clara e fina que parecia uma seda **branca**." (LISPECTOR, 2016:530): a protagonista não tem sardas e pele clara e fina simplesmente: tem *muitas* sardas e sua pele é *tão* clara e fina. De acordo com (AZEREDO, 2012:192) uma das características típicas do advérbio é sua "(...) função modificadora e a mobilidade posicional em relação ao termo que ele modifica.". Neste caso são advérbios de intensidade e seu uso não é algo aleatório, pois existe um sistema de escolhas à disposição do falante/escritor e, como explica Simões (2009:84), "(...) a iconicidade diagramática verbal se funda originalmente a partir das escolhas léxicas do enunciador para a produção do seu texto (...)". Dessa forma, compreende-se que a autora enfatiza esses aspectos da personagem e, assim, nota-se que mesmo que tenha uma pele tão clara, fina e (como logo se verá) branca como seda, essa pele é manchada. São exatamente as sardas o motivo da seleção dessa oração, elas possuem cor. O *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[4] trazem como primeira acepção para o substantivo masculino "cada uma das pequenas manchas acastanhadas que surge esp. na pele de pessoas claras expostas à luz solar (...)" e a segunda acepção também auxilia na visualização da cor, "cada uma das manchas de coloração castanho-clara que surgem na pele de certas pessoas, esp. as muito brancas, o que se deve ao aumento de deposição de melanina (...)". Sendo assim, a sarda é uma mancha de cor castanho-clara, ou seja, um tom do castanho. Acredita-se que o objetivo da autora é apenas descrever fisicamente sua personagem e, por isso, não se pesquisam possíveis simbologias para as sardas. Como se trata de uma busca pelo uso do vocabulário cromático, volta-se para a cor castanha entendendo o castanho-claro (sardas) como um tom desta. O castanho, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[5], é "a cor

[4] Acesso em: 15/08/18.
[5] Acesso em 15/08/18.

amarronzada da casca da castanha.". (PEDROSA, 1989:115) não faz menção específica ao termo *castanho*, mas localiza o marrom (que pela acepção do *Aulete* seria da mesma "família" do castanho) entre os tons de terra e explica "os ocres e os marrons não existem como luzes coloridas, por serem amarelos sombrios ou quase trevas".

A segunda oração do período – que parecia uma seda branca – foi selecionada pela presença da cor branca. (PEDROSA, 1989:117) explica que "do ponto de vista físico, o branco é a soma das cores, psicologicamente é a ausência delas (...)". Como é dito que a pele de Miss Algrave é tão clara quanto uma seda branca, pode-se novamente afirmar que o *tão* intensifica a claridade de sua pele, isto porque é impossível uma pele ser realmente branca. (AZEREDO, 2012:337) afirma que "o ato de comparar permeia boa parte das atividades de reconhecimento e compreensão de tudo o que está à nossa volta, porque em geral tentamos enquadrar o novo e o desconhecido em categorias já conhecidas.". Ainda que 'novo' e 'desconhecido' não se apliquem à comparação da oração analisada, pode-se levantar a hipótese de que é a dificuldade de descrever um tom de pele que leva a escritora a optar pelos advérbios e pela comparação com seda branca. É a comparação com o tecido nobre que torna compreensível ao leitor a maciez da pele. Ainda sobre o branco, explicam (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:141, grifos dos autores) que esta

> (...) é uma cor de **passagem**, no sentido a que nos referimos ao falar dos ritos de passagem: e é justamente a cor privilegiada desses ritos, através dos quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de toda iniciação: morte e renascimento.

Miss Algrave, o conto, em certa medida, é a história de um rito de passagem (como se verá ao longo da análise) e, ainda que não seja possível afirmar que Lispector conhecia essa simbologia ligada ao branco, ela será trazida ao leitor pelo rumo que a história toma. O branco *está* em Miss Algrave, ela *é* dessa cor.

d)“Comia macarrão com **molho de tomate**.” (LISPECTOR, 2016:530): esta oração pertence ao sétimo parágrafo do conto que trata de alguns hábitos de Miss Algrave, inclusive alimentares. O que justifica a análise da oração é a presença de molho de tomate, pois ainda que existam tomates verdes, o senso comum associa a expressão molho de tomate ao vermelho (o que faz da expressão um ícone para a cor.). De acordo com (PEDROSA, 1989:107) se trata de cor com “(...) elevado grau de cromaticidade e é a mais saturada das cores, decorrendo daí sua maior visibilidade em comparação com as demais.”. Muitas simbologias são associadas ao vermelho, (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:944) explicam que ele é universalmente “(...) considerado como o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho (...)”. Refletindo que *Miss Algrave* narra a jornada sexual de uma mulher reprimida, uma simbologia da cor a ser também considerada é a de que “(...) o vermelho perpetuamente é o lugar da batalha – ou da dialética – entre o céu e o inferno (...) Orgiástico e liberador, é a cor de Dionísio.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2017: 945). Mais adiante, os autores completam que o vermelho exerce um poder de fascinação e “(...) leva em si, intimamente ligados, os dois mais profundos impulsos humanos: ação e paixão, libertação e opressão (...)” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2017: 945).

e)“Cultivava gerânios **vermelhos** [*que eram uma glória na primavera*].” (LISPECTOR, 2016:530): se até este ponto do conto a autora apenas indicava a presença da cor vermelha no universo de sua personagem, agora ela menciona, de fato, o vermelho. E observando todo o parágrafo a que a oração com vocabulário cromático pertence, a oração seguinte pode ser entendida como um recurso de modalidade usado pela autora: “eram uma glória na primavera.” (referindo-se aos gerânios.). Isso demonstra que os gerânios cultivados por Miss Algrave não eram comuns e a escolha por glória (iconicidade lexical) como uma palavra com potencial para ativar imagens

mentais, adjetivando as flores vermelhas, conduz o leitor a visualizar gerânios muito especiais. De acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[6] a expressão 'ser uma glória' indica "ser excepcional, maravilhoso, ser além de toda expectativa.". Considerando o temperamento da personagem que a autora traça até este ponto – de uma mulher severa e rigorosa – não causa espanto que suas flores excedam o comum.

f)[*Então dirigiu-se ao Hyde Park e*] "sentou-se na **grama**." (LISPECTOR, 2016:530): a oração com vocabulário cromático pertence ao período que inicia o décimo quinto parágrafo do conto. Neste ponto já chegou o dia em que acontece o encontro que irá mudar a vida de Miss Algrave. Trata-se de um sábado (único dia da semana em que a personagem toma banho) e tudo corre bem. A ida ao Hyde Park acontece depois do almoço e lá, "[...] sentou-se na **grama**." (LISPECTOR, 2016:530). O vocábulo grama evoca a cor verde e, sendo assim, é um ícone. A cor verde é simbolicamente rica e, ainda que não se encontre no conto, para a cor, uma trilha indicativa como se encontra para o vermelho, julga-se importante mencionar que (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:938), em seu *Dicionário de Símbolos*, afirmam que o verde "(...) entra com o vermelho, num jogo simbólico de alternâncias.". E, mais adiante, explicam que

> o verde é cor de água como o vermelho é cor de fogo, e é por essa razão que o homem sempre sentiu, instintivamente, que as relações entre essas duas cores são análogas às de sua essência e existência. (...) "O desencadear da vida parte do vermelho e desabrocha no verde." (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2017:939).

Coincidência ou não, Miss Algrave escolhe sentar-se no verde exatamente algumas horas antes do acontecimento que mudará sua vida.

[6] Acesso: 18/08/2018.

g) [*Mas – que Deus a perdoasse* –] "o **sol** estava tão guerrilheiro, tão bom, tão quente, [*que não leu nada* (....)]." (LISPECTOR, 2016:530) : Miss Algrave levou para o Hyde Park uma Bíblia que ela não consegue ler porque "[...] o **sol** estava tão guerrilheiro, tão bom, tão quente [...]"(LISPECTOR, 2016:530). A oração é selecionada em função de sol, palavra que é um ícone para a cor amarela. A escolha pela repetição do advérbio tão pode ser entendida como um recurso estilístico da autora para intensificar as qualificações dadas por sua personagem ao sol. Dentre esses adjetivos é guerrilheiro que se destaca tanto pela peculiaridade quanto por ser a qualificação inicial. De acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[7] como substantivo masculino se refere a "indivíduo que combate em guerrilha" e como adjetivo "ref. a guerrilhas (atividades guerrilheiras); lugar onde se trava uma guerrilha.". Uma guerrilha não é uma guerra organizada e possui um caráter subversivo, de enfrentamento constante e uma escolha lexical nunca é aleatória, sendo assim, esses adjetivos, aliados à repetição do *tão*, enfatizam o quanto Miss Algrave extraiu prazer em ficar ao sol, a ponto, inclusive, de cometer um pecado: não ler a Bíblia que havia levado.

h) "Então tricotou um suéter para o inverno. De cor esplendorosa: **amarela** como o sol." (LISPECTOR, 2016:531): Nesta oração a comparação entre o amarelo e o sol torna-se evidente. A cor é esplendorosa; é como o sol guerrilheiro, quente e bom. O amarelo é, de acordo com (PEDROSA, 1989:110), a "cor quente por excelência" e de que de todas os significados ligados à cor ao longo do tempo, "o que se evidencia (...) é sua íntima ligação com o ouro, fruto maduro e o sol." (PEDROSA, 1989:111). Na oração que se analisa neste item, o amarelo é esplendoroso como o sol. Esplendoroso, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[8] é um adjetivo com duas acepções (e ambas se encaixam na oração): "1. Cheio de esplendor; REFULGENTE;

[7] Acesso em: 20/08/2018.
[8] Acesso em: 21/08/2018.

RESPLANDECENTE; 2. Que é magnífico, maravilhoso, que impressiona pela qualidade, pelo luxo ou magnificência etc.". Se o suéter de Miss Algrave alcança todos esses atributos não é possível dizer, mas entende-se que o bom-humor daquele dia a coloca bem-disposta. Há também uma certa rebeldia na decisão de tricotar uma suéter na cor do sol guerrilheiro para o inverno e, dessa forma, tudo pode ser visto como uma espécie de preparação do leitor para o acontecimento que irá mudar radicalmente a vida de uma mulher muito severa, sobretudo consigo mesma (na verdade, mais adiante no conto, a autora conta que sua personagem sente que aquela noite é singular, mas sem saber a razão.).

i)"O manto [*que cobria o seu corpo*] era da mais sofrida cor **roxa**, era **ouro** mau e **púrpura** coagulada". (LISPECTOR, 2016:533): o quarto de Miss Algrave, no meio da noite, é invadido por um extraterrestre vindo de Saturno que se chama Ixtlan. O período que se analisa encerra o primeiro parágrafo que descreve o visitante. O manto é a única peça de roupa do extraterrestre que é descrita e, assim mesmo, apenas em suas cores. Mais uma vez são os adjetivos escolhidos que atuam como auxiliares para que o leitor forme uma imagem mais do colorido. (PEDROSA, 1989:115) explica que o roxo é uma tonalidade violácea e violeta é o "(...) nome genérico que se dá a todas as cores resultantes da mistura do vermelho com o azul (...). Em pigmento, é cor secundária e complementa o amarelo.". Ao se relembrar do suéter amarelo tricotado por Miss Algrave no mesmo dia em que recebe a visita de Ixtlan, essa complementação entre roxo e amarelo (que pode ser apenas uma coincidência) enriquece a narrativa. Este estudo encontra na simbologia ligada à alquimia algo que parece dialogar com a trajetória da protagonista. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:960) explicam que, de modo geral, a alquimia se baseia

> (...) no esquema da troca perpétua entre o céu e a terra através do mecanismo da evolução – ou ascensão – seguido da involução – ou descida. Em outras palavras, é o ciclo da renovação periódica, sendo a morte e a sublimação seguidas do renascimento ou da reencarnação.

Outra simbologia é a do violeta como cor da tranquilidade "(...) na qual o ardor do vermelho é suavizado."(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:961) e que também faz sentido ao se pensar nas mudanças que Ixtlan provoca na personalidade de Miss Algrave. Porém, esta é a primeira (e única) menção à cor roxo, por isso não é possível levantar a hipótese de que a escritora esteja indicando uma trilha que leve seu leitor a qualquer uma dessas simbologias (como faz com o ruivo). A pesquisa acredita que, a princípio, a que melhor parece encaixar-se ao adjetivo *sofrida* é a ligação do roxo com a Paixão de Cristo. Sofrido, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[9], trata-se do que sofreu muito, mas também "que sofre com paciência, com resignação". Há a presença do advérbio 'mais' e isso indica um comparativo de superioridade porque aquela é *mais* a sofrida das cores roxas. Além de roxo, o manto era **ouro** mau e **púrpura** coagulada. Ouro é um ícone para amarelo e por ser considerado o metal perfeito, apresenta diversas simbologias ligadas à riqueza. Mas por que *mau*? Uma hipótese que se levanta para a aplicação do adjetivo é a ligação com uma das simbologias apresentadas por (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:671, grifos dos autores) que explicam que o ouro é um tesouro ambivalente porque

> se o ouro-cor e o ouro-metal puro são símbolos solares, *o ouro-moeda é um símbolo de perversão e de exaltação impura dos desejos* (DIES, 172)[10], uma materialização do espiritual e do estético, uma degradação do imortal em mortal.

E a última cor é o púrpura que, como o roxo, é uma cor violácea. Porém, o púrpura é a mais importante delas, segundo (PEDROSA, 1989:116) que acrescenta que se trata de uma cor terciária que simboliza "(...) devoção, fé, temperança, castidade, dignidade, abundância, riqueza, autoridade e poder." (PEDROSA, 1989:116). O púrpura do manto é coagulado, adjetivo que, de

[9] Acesso em: 24/08/2018.
[10] Referência original: DIEL, Paul. *Le symbolisme dans la mythologie grecque*.Paris, 1966.

acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[11] possui duas acepções: "que se coagulou, perdeu a fluidez (leite coagulado); que passou do estado líquido para o sólido (sangue coagulado).". Como é o púrpura que é coagulado, pode-se afirmar que o adjetivo, aqui, remete a sangue e sangue remete a vermelho. Dessa forma, roxo e púrpura se ligam ao vermelho e o ouro, ao amarelo; portanto, tem-se até agora uma cartela de cores[12] com tons derivados e combinados (lembrando que o verde, outra cor do conto, é mistura do amarelo com o azul e complementar do vermelho). Há conexões inclusive com relação às simbologias que, de alguma forma, ligam-se ao religioso e à questão pureza x impureza (que, como já observado, são significados que dialogam com a história).

j)[*A prova de que tudo isso acontecera mesmo*] era o lençol manchado de **sangue**. (LISPECTOR, 2016:534): neste ponto da narrativa, Ixtlan acaba de partir. Miss Algrave já não é mais virgem e a prova "era o lençol manchado de **sangue**.". Sangue é a palavra que determina a escolha da oração por ser um ícone para vermelho (mesmo que fique claro que o sangue no lençol é a prova da perda de virgindade de Miss Algrave e, assim, o uso é denotativo). Não é a primeira vez no conto que Lispector provoca essa imagem na mente de seu leitor, ela já fez isso anteriormente com o coagulado adjetivando o púrpura do manto do extraterrestre. A esta altura já se pode afirmar que o vermelho e seus tons são predominantes no conto.

l) "Viu a madrugada nascer toda **cor-de-rosa**." (LISPECTOR, 2016:534): esta oração abre o parágrafo que marca o começo da vida da "nova" Miss Algrave. A escolha pelo vocábulo cor-de-rosa leva o leitor a imaginar a cor, ou seja, é um ícone. Cor-de-rosa, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[13],

[11] Acesso em: 24/08/2018.
[12] Sabe-se que ainda há o acastanhado das sardas e o branco da pele da personagem para completar as cores do conto.
[13] Acesso em: 26/08/2018

quando substantivo, significa "a cor vermelha muito clara, que se obtém da mistura do vermelho com o branco (...)" e, quando adjetivo, no sentido figurado, é "feliz, alegre, agradável, sem problemas ou falhas (...)". Na oração em análise trata-se de um adjetivo e, pelo contexto, o leitor compreende que a escolha da cor marca o estado de espírito de Miss Algrave. Todavia, pensar na cor como uma tonalidade clara do vermelho, faz sentido na cartela de cores do conto, já que esta análise vem demonstrando as escolhas lexicais da autora no sentido de tornar o vermelho e suas nuances dominantes no conto. O que se destaca é a escolha do advérbio *toda* que modifica o adjetivo cor-de-rosa (recurso linguístico usado pela escritora para expressar modalidade). Lispector consegue transmitir a intensidade da cor daquele início de madrugada (e, por extensão, pode-se entender também a intensidade do sentimento da protagonista depois da visita de Ixtlan).

m)"A carne **sangrenta** era ótima. E tomou **vinho tinto** italiano." (LISPECTOR, 2016:534): ao contar para o seu leitor que sua protagonista comeu carne, a escritora mostra outro aspecto da mudança de Miss Algrave: ela já não considera mais isso um pecado. Lispector acentua a informação qualificando a carne de sangrenta e ótima. Já se falou de como o vocábulo sangue é icônico para vermelho, o adjetivo sangrento, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[14], é algo "que está sangrando" (no caso da carne, trata-se da malpassada, o uso é denotativo). Já sobre o vinho, (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017:956, grifos dos autores), explicam que este "(...) é associado ao sangue, tanto pela cor quanto por seu caráter de *essência* de planta: em consequência, é a *poção de vida* ou de *imortalidade*.". As simbologias do vinho, ainda que possam auxiliar na compreensão da mudança de postura da protagonista, não são consideradas relevantes para esta pesquisa. O interesse maior reside no tinto que provoca no leitor a imagem de uma bebida

[14] Acesso em: 26/08/2018.

entre o arroxeado e o vermelho escuro e, assim, mantém-se a prevalência dos vermelhos no conto.

n) "[*Ele dissera que era*] por ela ser **ruiva** e virgem." (LISPECTOR, 2016:534): Clarice Lispector continua narrando os novos pensamentos e as mudanças no comportamento de Miss Algrave e inicia um parágrafo contando que sua protagonista "tinha lhe perguntado [*a Ixtlan*] por que a havia escolhido" e a resposta: "ele dissera que era por ela ser **ruiva** e virgem.". Como visto no subitem (b),o ruivo simbolicamente evoca o fogo infernal devorador, os delírios da luxúria, a paixão do desejo, o calor *de baixo*, que consomem o ser físico e espiritual; já o vermelho é o fogo límpido do amor celeste. A autora cerca sua personagem com o vermelho, mas é o fato dela ser *ruiva* (e não uma ruiva qualquer, uma ruiva virgem) que a tornou especial para o extraterrestre. Considerando a simbologia, pode-se levantar a hipótese de que a combinação cabelos ruivos+virgindade seja vista como rara numa adulta a ponto de tornar essa mulher especial, "digna" da visita de um extraterrestre de Saturno. Em seguida, ainda no mesmo parágrafo ao qual a frase que se analisa pertence, a autora escreve: "Sentia-se bestial" (era assim que Miss Algrave sentia-se por ter sido escolhida). Ainda que no português europeu bestial seja equivalente a algo excelente (significado que até cabe aqui), uma das acepções para o adjetivo, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[15] é (por extensão): "que é imoral, devasso". Diante do contexto da história pensar no adjetivo com essa acepção por extensão parece coerente para esta pesquisa, pois conversa com a trajetória que a personagem segue do encontro com Ixtlan em diante. Não se considera isso por algum julgamento moral e sim baseando-se na personalidade e nas opiniões da protagonista antes de Ixtlan entrar em sua vida.

o) "Tinha vontade de comprar um vestido bem **vermelho** [*com o dinheiro que o cabeludo lhe deixara*.]" (LISPECTOR, 2016:536): Miss Algrave procura um

[15] Acesso em: 27/08/2018.

desconhecido para fazer sexo e essa vontade, expressa no enunciado, surge depois que a protagonista aceita o pagamento do que considera seu primeiro "cliente". Ela decide, então, mudar de profissão, "ia era ficar mesmo nas ruas e levar homens para o quarto." (LISPECTOR, 2016: 536). E, nota-se, que Clarice Lispector não escreve que sua personagem *quer comprar* ou *comprará* e sim que tinha vontade de comprar. Algumas vezes neste estudo já foi observado que as escolhas linguísticas não são aleatórias e, aqui, a autora expressa ainda um certo temor por parte de sua personagem a partir do verbo 'ter' no pretérito imperfeito, um tempo verbal que (LAPA, 1988:150) chama de "tempo da simpatia" e que muito já se observou neste conto. E, ainda baseada em (LAPA, 1988: 151) e suas considerações sobre o pretérito imperfeito, avalia-se que a autora se instala no passado e partilha o sentimento (neste caso de dúvida e até receio) de sua personagem. O vocábulo vontade, de acordo com o *Aulete 2011* e o *Aulete digital*[16], possui como primeira acepção "capacidade de querer e de escolher, de se impelir para ação, afirmação ou recusa, subjetiva ou objetiva.", mas a colocação do verbo ter no imperfeito antes de vontade enfraquece semanticamente o substantivo. É um recurso linguístico usado pela autora e pode-se levantar a hipótese de que, ainda que tenha sido capaz de fazer sexo com dois estranhos, Miss Algrave conserva algo da sua personalidade severa e temerosa. Usar o vestido vermelho seria uma declaração pública de mudança, a cor vermelha é um ícone, como vem sendo demonstrado ao longo da análise.

p)"[*Soltara os cabelos bastos que*] eram uma beleza de **ruivos**. [*Ela parecia um uivo*.]". (LISPECTOR, 2016:536): o período ao qual a oração com vocabulário cromático pertence finaliza o parágrafo dedicado à decisão de Miss Algrave de virar prostituta. A TIV ensina que a diagramação do texto é um índice de leitura, sendo assim, não é coincidência que Clarice Lispector

[16] Acesso em: 28/08/2018.

termine com ela parecia um uivo. Há a óbvia rima com ruivo, mas um uivo é um grito, de acordo com o *Aulete 2011* e *Aulete digital*[17], "voz lamentosa e aguda de cão, lobo e outros animais; grito de dor, raiva etc. (no sentido figurado).". Assim, ainda que a opção pela prostituição possa ser moralmente questionável, pode-se cogitar que a autora esteja, com essa comparação, enfatizando o momento de "libertação" de Miss Algrave. Como já foi dito, o uivo está atrelado ao ruivo e é a oração eram uma beleza de ruivos que interessa, de fato, a este estudo. Já foi bastante observada a simbologia do ruivo e a forma que a escritora usa índices para trazê-la ao leitor, sendo o indício mais significativo o momento em que Ixtlan revela que escolheu Miss Algrave por ela ser ruiva e virgem. É importante notar que é neste ponto do conto que a personagem "assume" que *é* ruiva (no sentido simbólico apresentado, ligado à luxúria) ao invés de continuar com seu comportamento inicial – fruto de escolhas conscientes, como não comer carne e manter-se virgem. Agora, Miss Algrave gosta dos seus cabelos bastos e não os prende mais em um coque severo: ela os solta porque são uma *beleza*. Beleza, por sua vez,é um ícone, pois a palavra traz à mente do leitor a perfeição estética. Observando o período completo –soltara os cabelos bastos que eram uma beleza de ruivos – é possível afirmar que é evocada a imagem de uma mulher sensual e consciente de que é bonita.

Considerações finais

A análise do conto *Miss Algrave* mostra que Clarice Lispector "pinta" seu conto com uma cartela de cores que se interligam através de um vocabulário icônico e simbólico que possui um papel relevante na condução do leitor a visualizar personagens e ambientes. O vermelho é inegavelmente a cor predominante.

[17] Acesso em: 28/08/2018.

Um momento cromático significativo é a descrição do manto de Ixtlan. As cores da peça e suas simbologias que vão do puro ao impuro, da evolução à involução, reforçam, no imaginário do leitor, a trajetória da própria Miss Algrave (e, de certa forma, a resumem). Se o encontro com o extraterrestre é real ou fantasia, não importa. Os cabelos ruivos – com seu peso simbólico – acabam sendo mais fortes que a decisão racional da datilógrafa de manter-se pura e a conduzem por um caminho que pode tanto ser visto como de libertação sexual como de decadência moral.

O que este estudo objetiva, por fim, é apresentar um caminho de interpretação textual – pautado pela semiótica – que conduz o leitor a acessar imagens que auxiliam na compreensão do texto como um todo. O vocabulário cromático também guia esse leitor, como demonstra a análise, a consultas de gramáticas e, sobretudo, dicionários que contribuem não apenas para a interpretação textual, mas para o estudo da língua portuguesa de modo geral.

Referências

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss de língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 30ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

GEIGER, P. (Org.). **Novíssimo Aulete** – dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LISPECTOR, C. Miss Algrave. In **Todos os Contos**, MOSER, Benjamin (Org.) 1ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

PEDROSA, I. **Da cor a cor inexistente**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda. coeditado pela Editora Universidade de Brasília, 1989.

SIMÕES, Darcilia M. P. e DUTRA, Vânia L. R. **A iconicidade, a leitura e o projeto do texto**. Linguagem e Ensino, v.7, n.2. 2004.

SIMÕES. Darcilia M. P. **Iconicidade verbal:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/iconicidadeverbal.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018

ZAVAGLIA, C. **Dicionário e cores.** Revista Alfa v. 50, n.2. São Paulo: 2006, p. 25-41. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1409. Acesso em: 02 out. 2019.

BEBI, LIGUEI: UMA ANÁLISE POLISSÊMICA DA MÚSICA DE MARÍLIA MENDONÇA

Vitor Savio de Araújo
Universidade Estadual de Goiás

Introdução

Ao se pensar em uma determinada língua, nas infinitas possibilidades de se expressar ao querer dizer algo ou usar os melhores termos para diversas definições, tem-se à disposição uma vasta lista de palavras, sendo que, para a comunicação, é necessário fazer a escolha mais adequada conforme o contexto, de acordo a necessidade momentânea. O léxico de uma língua é vasto, e o processo de nomeação, conforme Biderman (1987), foi o que gerou esse léxico.

A respeito da nomeação das coisas, na Filosofia tem-se o diálogo "Crátilo", no qual discute-se a teoria da nomeação, da correção dos nomes, na qual Crátilo, em dado momento, abandona o modo de se referir às coisas, por seu nome, apenas apontando o dedo para elas quando desejava fazer qualquer referência, não usando assim o léxico para nomeá-las. Há, contudo, o questionamento "se a linguagem é um sistema de símbolos arbitrários ou se as palavras possuem uma relação natural com as coisas que elas significam" (RIBEIRO, 2016: 55). E nesse diálogo, Platão também faz o uso da ação de apontar o dedo, mas usando adjetivações e pronomes. Na teoria da nomeação, Crátilo e Sócrates partem para a discussão a respeito da relação entre o nome e a coisa nomeada, sustentando que há uma relação entre elas, uma nomeação natural e universal, independentemente da língua aquela "coisa" teria o mesmo nome (SOUZA, 2010: 11).

A respeito da correção dos nomes, em Crátilo, é necessário esclarecer que:

> de antemão, entender qual significado é atribuído por Platão a esses dois termos: "correção" e "nome". Quanto ao primeiro, "ὀρθότητος", não devemos pensá-lo no sentido de que algo estaria errado e devesse ser apresentado de maneira correta ou corrigida, mas sim em seu sentido de retidão, de caráter probo, verdadeiro. O que se investiga no diálogo é essa "correção dos nomes", essa verdade dos nomes cuja unicidade temática – a descoberta de sua verdade – se manifesta na multiplicidade oriunda dessa mesma unicidade, ou seja, a infinitude dos nomes existentes, o que nos leva a entender esses dois termos como análogos, ou seja, todas as vezes em que o termo "correção" é empregado por Sócrates, devemos entender que ele fala da "verdade" dos nomes, concepção diferente daquela apresentada por seus interlocutores (SOUZA, 2010: 11).

Por outro lado, há também a questão levantada por Hermógenes de que a nomeação se dá por convenção e pelo acordo. Decide-se que nome dar às coisas:

> esta teoria nos diz que existe a possibilidade de se atribuir qualquer nome a qualquer coisa, exemplificada pelos nomes dados aos escravos, cuja mudança para outro poderia ser feita sem que houvesse qualquer prejuízo nem para a coisa nomeada, nem para aquele que nomeia. Assim como a tese defendida por Crátilo, a relação nome/coisa, segundo Hermógenes, também tem pretensões de ser universal, embora ela tenha o homem como limitação (SOUZA, 2010: 12).

Ao se nomear um determinado objeto, ao escolher o melhor termo a se usar, faz-se a escolha não apenas pelo léxico, tal nomeação se dá conforme a intenção ali existente e dentro do contexto adequado. Na discussão, ainda dentro da Filosofia, Sócrates busca apaziguar o diálogo, encontrando e defendendo que há sim uma semelhança nas questões levantadas por Crátilo e Hermógenes, propondo, assim, uma investigação a respeito dos nomes, propondo uma terceira opção. Para ele, nas duas teses há semelhanças e o que as difere é que uma se baseia no conceito de natureza e a outra no costume, no uso. Nessa discussão, para Hermógenes "um falante qualquer, ao identificar um objeto, pode selecionar um termo em seu vocabulário e atribuir-lhe como

nome. Assim, ele poderia atribuir um nome a um objeto e logo em seguida mudá-lo para outro" (SOUZA, 2010: 15). Nesse contexto, Sócrates discute então que o que se define por nome é aquilo de que uma coisa é chamada.

Quanto à discussão, em Crátilo observa-se a etimologia das palavras. Já os levantamentos e questionamentos feitos por Platão remetem ao léxico atual. Quando é preciso fazer uso de uma determinada palavra é necessário entender então o contexto em que se usa esta palavra, compreender sua etimologia e aplicações. O querer dizer e dizer não atende de forma adequada ao que se pretende dizer se não se compreende o efeito da escolha do termo adequado. Dessa forma, "o falar, enquanto ação, também deverá ser realizado de um modo natural, e com um instrumento que lhe é natural" (SOUZA, 2010: 20). A escolha lexical, a nomeação das coisas, conforme Biderman (1987), aconteceu na criação do mundo, quando, segundo ela, Deus nomeou os seres e tudo o que foi criado. A autora enfatiza, também, que o léxico se transforma sucessivamente gerando novos termos conforme o uso e a experiência. Para ela, "as palavras (...) nada mais são que rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio" (BIDERMAN, 1987: 82).

Após breve discussão a respeito da questão filosófica, há que se retomar a questão da escolha lexical adequada e não se pode ignorar a polissemia, pois na vastidão vocabular esta é uma questão recorrente, devido às diversas possibilidades de uso de uma mesma palavra e da intencionalidade dentro de um determinado discurso, havendo a necessidade de se desfazer a ambiguidade criada, conforme o contexto, com a escolha vocabular adequada, como explicita (BRANDÃO, 2009: 87):

> se a palavra é polissêmica, plurissignificativa a desambiguização do sentido se dá levando em conta as condições de produção do discurso, a formação discursiva em que esse discurso se inscreve e a formação ideológica a que se filia. Balizada por esses aspectos, a triagem da polissemia se faz pela análise da própria estrutura linguística do discurso; e o estrato linguístico de maior evidencia num texto e, por conseguinte, de acesso bastante

> profícuo para a exploração e construção do seu sentido e o léxico em que se analisam as escolhas lexicais operadas, seu sistema de paráfrases sinonímicas, as estratégias polissêmicas em jogo, as tonalidades valorativas que as afeta.

Nesse contexto, por ser a língua heterogênea, as palavras são polissêmicas e abrigam sentidos diversos conforme o contexto, crença, valores e situações discursivas diferentes. No discurso, cada palavra adquire sentido diverso, não existindo em si mesmo, mas conforme tal situação discursiva, sendo que:

> as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (...) as formações discursivas representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes (BRANDÃO, 2009: 87 apud PECHEUX, 1975/1988: 160-161).

Sob essa perspectiva, acrescenta-se também que "os signos icônicos são polissêmicos e pluridimensionais, à medida que o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente entre a baixa e a alta iconicidade" (ASSIS, 2017: 97), considerando que o efeito polissêmico se dá com o uso de adjetivos, substantivos, verbos, advérbios, e que se faz necessária uma escolha adequada conforme a intencionalidade e a situação discursiva.

Na construção textual, é importante salientar a intencionalidade do autor e seus objetivos. Dessa maneira,

> quando a malha sígnica é construída decididamente com a meta de conduzir o leitor a um sentido xis, o produtor do texto terá o cuidado de selecionar as palavras com apuro e combiná-las sintaticamente, protegendo o leitor das ambiguidades, dos equívocos, das plurissignificações. O contrário disto se nota quando o texto é produzido com a intenção de despistar o leitor ou mesmo de desorientá-lo em relação à determinada ideia, determinada informação, determinado conteúdo (SIMÕES e DUTRA, 2004: 41).

No contexto em questão, neste artigo, observa-se que na letra da música a ser analisada a polissemia é um fator que se destaca, pois os termos utilizados remetem a uma diversidade de sentidos, porém escolhidos de maneira adequada para que produzissem o efeito desejado. Cançado (2008) afirma ser bem mais fácil identificar o sentido de uma determinada palavra se há uma compreensão do contexto no qual ela é utilizada, assim "efeitos contextuais podem direcionar os significados das palavras para diferentes caminhos" (CANÇADO, 2008: 57). No entanto, essa escolha vocabular pode despertar no leitor outras interpretações, caracterizando assim uma questão aberta, mesmo com a intencionalidade já presente no texto, como se poderá constatar adiante.

Metodologia

O artigo em questão é uma pesquisa bibliográfica com revisão da literatura orientado por Mota-Roth e Hendges (2010), com o objetivo de observar os efeitos polissêmicos gerados a partir do léxico da música Bebi, Liguei, da cantora Marília Mendonça. Busca-se perceber os efeitos de sentido gerados pelo léxico disponível na música, tendo como subsídio a Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2007, 2009), com base na qual buscou-se a compreensão e definição dos aspectos lexicais para se produzir a análise da polissemia e dos seus efeitos no córpus a ser analisado, e em Cançado (2008) para os embasamentos quanto à Semântica.

Realiza-se, antes, uma discussão a respeito da teoria da nomeação das coisas em Crátilo, com o objetivo de elevar a compreensão a respeito do léxico disponível em uma determinada língua e as funções que desempenham. Em seguida, discute-se a respeito dos efeitos polissêmicos na construção dos textos e sua intencionalidade, tendo como referência Schneider e Bidarra (2009), e parte-se à análise do córpus deste artigo, a música Bebi, liguei, da cantora Marília Mendonça, que se destaca e se intitula como a rainha da sofrência,

estilo musical que trata a respeito do sofrimento pelo amor não realizado e pela carência, a popular dor de cotovelo.

A polissemia na construção dos sentidos

A respeito da significação das palavras, há que se recorrer aos estudos sobre semântica para que se possa realizar uma análise sobre o uso adequado de cada termo no contexto em que se deseja. Após a questão inicial a respeito do nome das coisas, levantada por Platão, há que se destacar que o significado é algo incontestável. Todas as palavras carregam em si seus significados e são usadas em contextos diversos conforme o campo semântico em quem se situam.

Contudo, os questionamentos a respeito do significado das palavras já existiam nas discussões na Grécia Antiga, por Aristóteles, ainda que não houvesse uma definição para o termo Semântica. Assim,

> é possível perceber, portanto, que desde a antiguidade até o século XX, o estudo do significado torna-se objeto de um ramo de conhecimento específico, recebendo, inclusive, o nome de Semântica a partir do século XIX, com a obra de Bréal. Vale ressaltar, ainda, que com o "Curso de Linguística Geral", de Ferdinand de Saussure, em 1916, o significado ganha espaço na nova ciência, denominada Linguística (SOUZA, 2017: 19).

Nos estudos linguísticos, a Semântica ganha destaque por "gerar um questionamento acerca dos fenômenos gerados no interior das línguas do ponto de vista de seu significado" (SCHNEIDER e BIDARRA, 2009: 195). Compreender que há diversos significados leva o usuário da língua a optar por escolher, conforme o léxico e a sua disposição, aquele termo que melhor atende à sua necessidade para expressar o que deseja. Contudo, mesmo com uma variedade lexical, há ainda a possibilidade de fazer uso de determinado termo que não reflita o que se desejou expressar.

Esse conjunto de empregos de uma palavra tem o nome de campo semântico, que é o "conjunto dos empregos de uma palavra num determinado

contexto. Dessa forma, o campo semântico de uma determinada palavra é dado pelas diversas nuances de significado que ela assume" (SIMÕES, 2009, no prelo). Assim, conforme o campo semântico pode haver uma variação de significados para o mesmo vocábulo.

O campo semântico está ligado diretamente ao conceito de polissemia que "é requisito da atemporalidade e da universalidade que devem permear o texto literário" (SIMÕES e DUTRA, 2004: 46). Não apenas no campo literário, mas os significados ambíguos estão presentes em diversos discursos. Quando uma determinada palavra apresenta mais de um sentido é definida como polissêmica.

Chama-se sentido de uma palavra polissêmica o significado de cada conjunto codificado de ocorrências, dessa palavra, em oposição a outros conjuntos codificados de ocorrências dessa mesma palavra: por exemplo, língua, "órgão bucal", e língua, "sistema de expressão comum a um grupo social" (REY-DEBOVE e MORAIS, 1984: 62). No exemplo citado, a palavra língua tem mais de um sentido conforme o campo semântico a que pertence, diferentemente da palavra "morte", por exemplo, que significa o cessar definitivo de uma vida, independentemente do campo semântico. Com base nesse substantivo há outras aplicações e, com isto, a geração de novos sentidos conforme o contexto, como o de morte civil (privação de todos os direitos e dos atos da vida civil), porém, dentro do campo semântico da palavra morte, cessar definitivo. Estreita relação há entre a polissemia e a homonímia, contudo,

> a polissemia é a multiplicação dos sentidos de uma mesma palavra com um mesmo significante aplicado a significados aparentados. Já a homonímia consiste em significantes idênticos, cujos significados não guardam entre si qualquer relação semântica de proximidade (SCHNEIDER e BIDARRA, 2009: 196).

Sobre a homonímia “consideram-se homônimas as formas linguísticas de mesma estrutura fonológica, porém inteiramente distintas quanto ao ponto de vista significativo” (SCHNEIDER e BIDARRA, 2009: 196).

Acrescenta-se, ainda, o exposto no Manual de Semântica sobre Homonímia e Polissemia:

> existe uma diferença entre homonímia e polissemia tradicionalmente assumida pela literatura semântica, mais especificamente pela lexicologia. Todos os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica, entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si (CANÇADO, 2008: 63).

Essa relação de proximidade, por sua vez, não provoca confusão, haja vista o explicitado antes quanto à homonímia. Explicação necessária ao entendimento do tema, já que o foco deste artigo é a Polissemia. Para tentar evitar essa variação de sentidos, o ideal seria um domínio vocabular do leitor para que consiga identificar o contexto de utilização e não se prender apenas a uma significação, assim “requer-se do leitor um domínio enciclopédico e vivencial que lhe sirva de moldura para a realização da semiose” (SIMÕES & DUTRA, 2004: 39). Da mesma maneira, o escritor ou o enunciador precisa fazer a seleção lexical adequada, evitando ambiguidades na leitura ou na interpretação.

A questão do estudo sobre a Polissemia é levantada por Aristóteles quando faz uma crítica a ela, pois “para ele as palavras de significado ambíguo servem, sobretudo, para permitir ao sofista desorientar os seus ouvintes” (SCHNEIDER e BIDARRA, 2009: 196). No entanto, conforme (SCHNEIDER e BIDARRA, 2009: 196) *apud* (ULMANN, 1964: 330) “os filósofos competiam uns com os outros denunciando a polissemia como um defeito da linguagem e como um importante obstáculo na comunicação e até mesmo para um pensamento claro”.

Já à luz da Semântica, compreender o aspecto da polissemia é fundamental e não se caracteriza em uma questão conflitante na língua, pois sua compreensão tem exatamente o intuito de desfazer os eventuais conflitos quanto ao sentido das palavras. Dessa forma, "para estabelecer essa relação entre as palavras polissêmicas, usamos a nossa intuição de falante e, às vezes, os nossos conhecimentos históricos a respeito dos itens lexicais" (CANÇADO, 2008: 64). Essa experiência de uso da língua em diversos contextos proporciona ao usuário dessa língua a melhor escolha lexical durante o processo de enunciação.

Tanto o leitor quanto o escritor interagem por meio do texto. As marcas impostas pelo autor são constituídas por seu estilo e não intencionalmente podem se confrontar com a opinião e valores do leitor. Nessa perspectiva,

> o autor, sua intencionalidade e os sentidos que ele deseja imprimir no texto podem ser, até certo ponto, resgatados por essas marcas presentes no texto. Podemos observar que a escolha de expressões e vocábulos não é arbitrária e aleatória, pois o autor deseja provocar no texto determinado efeito de sentido para cada palavra. Desse modo, para o autor, o leitor poderá atribuir a tais palavras um dado sentido e não outro, o que de fato não ocorre sempre. O leitor constrói sentidos vários, como já se disse em seções anteriores deste trabalho, para o que lê, conforme as condições de produção da leitura (FERREIRA, 2006: 26).

Nas letras de músicas, assim como em outros gêneros textuais, a intencionalidade do autor é muito presente, pois por meio do domínio lexical é possível gerar um sentido diferente daquele explicitado propriamente pela palavra em seu sentido original; exemplo disso pode ser observado nas letras de músicas criadas por Chico Buarque de Holanda que, principalmente na época da Ditadura Militar, conseguiu driblar a censura e emplacar músicas que traziam mensagens contra o sistema político da época, mas que, à primeira vista, não tinham nenhuma outra interpretação diferente do que estava ali escrito. A análise do leitor, de forma mais crítica, é que possibilitava o entendimento de que a canção seria uma forma de protesto, um enfrentamento

ao sistema dominante. Assim, "o leitor infere determinados sentidos do texto e subentende outros com base no modo como o texto foi construído, em seu conhecimento prévio sobre o assunto e sobre a linguagem e no lugar histórico e social de onde ele fala" (FERREIRA, 2006: 26).

Análise do córpus: bebi, liguei!

O córpus de análise pertence ao repertório da cantora Marília Mendonça, conhecida pelas letras que representam o estilo musical *sofrência*, no qual há sempre a presença de uma desilusão amorosa, uma traição e também o desejo de vingança diante de um abandono ou infidelidade. Destaca-se que a escolha pela música e pela cantora não atende à preferência pessoal pelo gênero, mas o que determinou foi o fato de a cantora ter uma exposição nacional que a coloca em lugar de destaque no gênero sertanejo, o qual sempre teve nomes individuais ou duplas predominantemente do gênero masculino. As letras são de fácil memorização e chegam aos ouvintes de maneira muito sutil, gerando uma identificação singular devido aos amores e desamores. Por outro lado, mesmo quem não se identifica com as histórias apresentadas nas canções, se identifica com o ritmo das músicas, que são sempre alegres, com melodias e ritmos atrativos.

Quanto ao léxico das músicas da cantora Marília Mendonça, percebe-se que são de fácil compreensão. Não há tantas palavras difíceis, mas há, sim, a aplicação de sentidos diversos nas palavras, gerando interpretações diferentes das habitualmente usadas. Em seu repertório pode-se destacar também o uso de expressões criadas com base em processos de formação de palavras diferentes, como *bebaça* que apresenta o sufixo aumentativo - aça - no intuito de enfatizar que uma determinada personagem não está apenas bêbada, mas sim *bebaça*. Essas questões lexicais são bastante presentes nas letras e não se pode afirmar que não seja algo intencional, mas o contrário, como afirma Simões (2007) sobre a intencionalidade presente na construção das mensagens.

Nas letras da cantora em questão, a polissemia está presente em diversos momentos e são destacados, individualmente, na sequência de substantivos e verbos que carregam em si sentidos diversos.

A canção escolhida para análise, intitulada "Bebi, liguei", em anexo, retrata a situação de uma pessoa que sofre devido a uma determinada relação de dependência em relação a seu parceiro, cedendo a seu chamado meramente com o intuito de relacionar-se sexualmente com ela. A bebida é um item que serve como desencadeador de uma eventual fraqueza e que ocasiona a recaída presente na música, pois logo no início é retratado que a pessoa acorda na cama do parceiro e se lamenta pelo ocorrido na noite anterior.

De início, no trecho "só ficou o resto do seu beijo na minha boca", o uso do substantivo *resto* que, valendo-se da definição do dicionário Houaiss [1], observa-se que *resto* é um substantivo masculino, cuja definição é "o que sobra, o que fica de um todo de que se retirou uma ou várias partes". No contexto utilizado, ao dizer que só ficou o resto do beijo, o autor pode ter tido a intenção de dizer que permaneceu a lembrança dos últimos beijos trocados, porém, também é possível interpretar que o "resto" seriam aqueles beijos que ninguém queria ter e que foram recebidos por essa pessoa. Assim, devido à recaída pela personagem, ficou ela com o 'resto' dos beijos, os últimos apenas.

No contexto geral, na situação apresentada pela personagem, permaneceu a lembrança do beijo e a indignação gerada. Assim, pode-se analisar de duas formas: 1) por ter recebido o resto, os beijos remanescentes e, 2) por estar com a lembrança dos últimos beijos, o que não seria, nessa análise,

[1] Dicionário on-line, disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0. Acesso em: 24.07.2019. Todas as pesquisas referendadas neste artigo relativas às pesquisas nesse dicionário foram feitas a partir desta página. Esse dicionário foi escolhido para a pesquisa tanto pela facilidade de acesso quanto por sua efetiva qualidade, pois contém informações confiáveis quanto às definições, transcrições fonéticas, datações, bibliografia das fontes utilizadas, verbos das partículas mais usuais de suas regências, revisão das etimologias e das entradas de elementos mórficos, informações nas homonímias e paronímias, revisão do léxico e das descrições específicas de diversas especialidades científicas e técnicas, como a biologia, a ecologia, a física, a astronomia, a informática, a zoologia, a botânica etc. (informações da própria fonte).

algo ruim, pois seria a lembrança de beijos desejados e realizados, mesmo diante do contexto de ter sido levada ao encontro após uma embriaguez.

O substantivo *prejuízo* que em seu sentido original, de acordo com o dicionário Houaiss, é a "perda ou dano de qualquer natureza" ou "uma perda financeira ou pecuniária" é usado no sentido também de uma perda, mas emocional. No contexto em questão adquire o sentido de estar sendo prejudicada por amar, por dedicar-se ao parceiro retratado na canção. Na frase que antecede a expressão há a informação de que a personagem foi ao encontro da pessoa estando apaixonada e saiu arrependida por ter ido, acumulando assim o prejuízo emocional, seja pelo desgaste ou a perda mesmo do amor que ocorreu antes.

No sentido adquirido, então, pela colocação do termo na situação em questão, a polissemia se caracteriza pela ambiguidade. O ouvinte pode fazer a análise simples do termo sem remeter ao significado que o autor pretendeu expor, mas é possível observar a clareza da intuição ao usar o termo dentro deste contexto. Inclusive, apesar de não fazer parte da letra, a cantora, na gravação ao vivo, diz "e a gente gosta desse prejuízo", como se concordasse que seja bom ter esse tipo de prejuízo, mesmo estando todos cientes e de comum acordo que nenhum tipo de prejuízo é bom. Como não se trata, aqui, de uma linguagem requintada, fica clara a intenção do autor quanto ao sentido desejado. A respeito da intencionalidade, "a construção dessa mensagem deverá engendrar os signos de modo que o intérprete seja capaz de aperceber-lhes a trilha de produção da semiose" (SIMÕES, 2007: 32). Essa intencionalidade também pode-se perceber com o uso de expressões verbais.

Em seguida, também são analisados os sentidos gerados por expressões verbais, como em "você *deu corda* e o coração *entrou na forca".* Em destaque está o verbo "dar" que em sentido figurado informal (HOUAISS) quer dizer instigar, estimular. Na situação retratada, a pessoa com quem a personagem principal tem o relacionamento amoroso "deu corda", instigou-a de alguma maneira para que pudesse ligar e ir a seu encontro. Isso se comprova mais à

frente quando é dito que havia uma ligação perdida, o que motivou a ligação de retorno. Dar corda em seu sentido usual refere-se a "enrolar sobre o eixo a mola do mecanismo de um relógio ou de outro artefato, para pô-lo em funcionamento" (HOUAISS). Assim, o sentido criado difere do original, sendo duplamente aplicado em contextos diferentes.

Essa motivação para o retorno da ligação ao suposto amante (no sentido de quem ama, com quem se tem uma relação afetiva) ocorre devido ao fato de que, na mesma oração, "*você deu corda* e o coração *entrou na forca*", há a presença de outro elemento polissêmico: entrar na forca. Sabe-se claramente que a forca, substantivo feminino, conforme o dicionário Houaiss (2012) é um

> instrumento de execução de pena de morte que consiste em uma corda presa a um travessão de madeira ou a um galho de árvore, com um nó corrediço e com uma laçada que se coloca ao redor do pescoço do condenado, a qual se aperta com o próprio peso do enforcado, estrangulando-o e asfixiando-o.

O coração em questão, ao entrar na forca, é colocado como o responsável por uma perda de sentido, perdendo-se em meio ao sentimento e fazendo com que a personagem pudesse retornar à relação que já não existia.

Em "a minha saudade já tinha *tomado um rumo na vida",* o verbo em questão, "tomar", apresenta no dicionário on-line Houaiss 32 entradas com sentidos diversos, já o substantivo "rumo" tem a definição de um caminho a se seguir, uma direção. Em "tomar um rumo na vida", refere-se a tomar uma direção na vida, seguir um determinado caminho. A questão, em destaque, refere-se ao sujeito da oração, "saudade". "A minha saudade já tinha tomado um rumo na vida". O efeito de duplo sentido refere-se à "saudade", cujo sentido é um "sentimento mais ou menos melancólico de incompletude, ligado pela memória a situações de privação da presença de alguém ou de algo" (HOUAISS). A saudade não desempenha ação, em seu sentido literal, é um sentimento, mas no contexto em análise a personagem já havia dado uma

direção para a sua saudade e se viu diante da presença desse sentimento novamente.

Outro elemento polissêmico aparece em "bebi, liguei, *parei no seu colchão*". O verbo parar, conforme o dicionário Houaiss, tem diversos significados, como cessar ou fazer cessar, momentânea ou definitivamente. No sentido usado na música, o verbo parar indica que de alguma forma ela foi até a cama do parceiro. Se analisado apenas pelo sentido da entrada no dicionário aqui destacada, seria possível dizer que a personagem ficou parada, estática, no colchão, mas não é o sentido que se buscou mostrar na música. Ao contrário, quando diz "bebi, liguei" indica-se claramente que houve uma intencionalidade de ir até à casa do interlocutor e, consequentemente, pararam em seu colchão, foram para a cama. Nesse contexto, o dicionário Houaiss também registra a entrada, acompanhada pela preposição "em" cujo sentido é "chegar (a determinado lugar, ponto, situação)", o que é possível identificar que aconteceu na referida música.

Na análise da música em questão pode-se depreender que há sim uma intencionalidade por parte do autor, apoiado pela intérprete, já que faz parte do seu repertório e do seu estilo musical, haja vista que em sua história de vida, segundo informações disponíveis em *sites* de biografias [2], uma traição a inspirou a cantar o estilo e a compor também. A respeito da multiplicidade de sentidos: "aponta para o fato de que o sujeito se relaciona com a linguagem de modo particular e ao mesmo tempo social, sem que possa subdividi-la para ler, falar ou escrever. É com, na e pela linguagem que o sujeito do discurso constrói sentidos" (FERREIRA, 2006: 41). Essa construção de sentidos está presente na canção, pois provoca, ainda que não seja de forma intencional, a polissemia, pois está presente no léxico utilizado.

[2] O sucesso de Marília Mendonça chegou ao grande público quando ela reuniu suas melhores composições e montou um cenário simples, lembrando um bar, com muita bebida, e com uma banda que se misturava com o cenário; gravou o DVD Marília Mendonça: Ao vivo. A cantora, que faz sucesso, não possui a mesma sorte no amor. Inclusive afirma que a canção "Infiel" surgiu após uma traição.

Considerações finais

A construção dos sentidos nas letras de músicas se dá por meio do léxico, da argumentação, do enredo e dos elementos presentes que contribuem para que o ouvinte consiga ter a compreensão da mensagem. Em algumas músicas busca-se criar um efeito sonoro para que haja uma interpretação diferente do que a letra em si apresenta. Esse fato não foi constatado na música analisada que transmite a ideia de forma clara. Contudo, nos elementos observados pode-se constatar que há uma variação de sentido, o que pode ocorrer caso não haja uma atenção maior aos termos utilizados.

A polissemia, presente na letra e nos termos relacionados, aparece em outras músicas também. Em alguns gêneros musicais como o Funk, por exemplo, a polissemia é algo bastante corriqueiro e o léxico é bastante representativo dessa cultura. Contudo, no córpus analisado é um elemento constituinte do sentido, mas não o fator principal que geraria um desentendimento do teor da letra. Ressalta-se, no entanto, que o leitor ou o ouvinte necessita ter um conhecimento acerca da língua e de seus elementos para ter o melhor entendimento da mensagem que se deseja transmitir nas músicas que ouve, mesmo não sendo, na maioria das vezes, o objetivo principal de quem ouve determinada música ou gosta de algum ritmo.

A língua se transforma e com ela surgem novas expressões, novos usos para palavras já existentes. E, em contrapartida, o léxico se atualiza, excluindo-se do uso comum diversas outras palavras. Os sentidos também se transformam na medida em que o sujeito se transforma e modifica também a forma de compreender o léxico do qual se utiliza. São incontáveis as funções e possibilidades oferecidas pela língua e assim, também, diversas leituras podem ser realizadas.

O domínio lexical e dos elementos constitutivos da língua, bem como as normas, não são uma exigência para a sua utilização. Contudo, quanto maior for o nível de conhecimento da estrutura da língua e do seu léxico, maior será

a possibilidade de se fazer uso dessa língua de maneira a melhorar a enunciação e a compreensão e não cair em algumas armadilhas criadas, seja por campanhas publicitárias, por textos ou as letras pequenas de contratos e, por que não, das mensagens implícitas existentes nas letras de algumas músicas? Dessa forma, seria possível evitar uma falsa interpretação e cantar algo cuja letra é contrária aos pensamentos e valores de quem canta, simplesmente pelo fato de desconhecer o léxico e a mensagem que se pretende transmitir.

Referências

ASSIS, E. F. **Iconicidade Lexical:** o Insólito em Sombras de Reis Barbudos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. Coleção Monografias, Dissertações e Teses. v. 5 Dialogarts.

BIDERMAN, M. T. C. **A estruturação do léxico e a organização do conhecimento.** Letras Hoje. Porto Alegre. PUCRS, v. 22, n. 4: 81-96, dez. 1987.

BRANDÃO, H. N. **O léxico na perspectiva discursiva.** *In*: ALVES, *et al*. (orgs.) **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas**. v. I. São Paulo: FFLCH/USP, 2009. p. 81-95.

CANÇADO, M. **Manual de semântica:** noções básicas e exercícios. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

FERREIRA, M. I. **Diz que deu, diz que dá. A polissemia e a construção dos sentidos**. Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD. Brasília - DF, 2006.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss, versão eletrônica, disponível em https://houaiss.uol.com.br/. Acesso em 16.08.2019.

MOTA-ROTH, D. e HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIBEIRO, R. M. P. O **significado e o sentido**. *In*: PINTO, Deise Cristina de Moraes *et al*. Introdução à semântica. v. único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016. p. 53-74.

SCHNEIDER, L. e BIDARRA, J. **O fenômeno da polissemia na constituição do léxico da língua:** pressupostos teóricos. *In*: ALVES, *et al*. (orgs.) **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas**. v. I. São Paulo: FFLCH/USP, 2009. p. 194-200.

SIMÕES, D. e DUTRA, V. L. R. **A iconicidade, a leitura e o projeto do texto**. *In* Linguagem & Ensino. v. 7, n. 2. Pelotas: UCPel. Jul./Dez. 2004.

SIMÕES, D. **Campos Lexicais e Campos Semânticos.** Material de aula. 2009 (no prelo).

SIMÕES, D. **Iconicidade e verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto verbal**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p.110.

SOUZA, J. W. A. **Por uma semântica didática**: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. João Pessoa, 2017. 196 f.

SOUZA, L. F. **Platão, Crátilo. Estudo e tradução.** Dissertação de Mestrado. USP, 2010. São Paulo, SP.

Anexo

BEBI, LIGUEI

Compositores: Gabriel Agra/Philipe Pancadinha /Victor Hugo/Thales Lessa
Intérprete: Marília Mendonça

Acordei mais uma vez embriagado
E o seu cheiro impregnado na minha roupa

Só ficou o resto do seu beijo na minha boca
Você deu corda e o coração entrou na forca
A minha saudade já tinha tomado um rumo na vida
Mas desandou com a sua ligação perdida, ah
Faltou coragem pra dizer que não
Bebi, liguei, parei no seu colchão
Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Faltou coragem pra dizer que não
Bebi, liguei, parei no seu colchão
Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Só me dá prejuízo
Só ficou o resto do seu beijo na minha boca
Você deu corda e o coração entrou na forca
A minha saudade já tinha tomado um rumo na vida
Mas desandou com a sua ligação perdida, ah
Faltou coragem pra dizer que não
Bebi, liguei, parei no seu colchão

Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Faltou coragem pra dizer que não
Bebi, liguei, parei no seu colchão
Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Só me dá prejuízo
Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Faltou coragem pra dizer que não
Bebi, liguei, parei no seu colchão
Chego apaixonado e saio arrependido
Amar por dois só me dá prejuízo
Só me dá prejuízo

Fonte: https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/bebi-liguei/ Acesso 20.07.2019

LEITURA DE IMAGENS:
A RELEVÂNCIA DAS NARRATIVAS VISUAIS

Maria Teresa Gonçalves Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Durante muito tempo, o desenho, a ilustração, a imagem, ou qualquer outra denominação atribuída, não se associava à consistência, seriedade e/ou necessidade em relação aos estudos da linguagem. Consideravam-se as manifestações não verbais decoração, ornamento, brincadeira, enfim, uma possibilidade superficial de entretenimento sob variadas formas.

Hoje, felizmente, tudo mudou e não poderia ser diferente. Vivemos entre imagens estáticas ou dinâmicas: placas, propagandas, *emojis,* figurinhas, videogames, etc, que nos acompanham no dia a dia, vinculadas em *outdoors*, jornal, televisão, celular, ...

Ater-nos-emos à área da leitura, campo fértil em que as imagens podem atuar, se não como protagonistas, como personagens muito relevantes.

E, não há como pensar em livros ilustrados, como forma de arte. Tal caráter se baseia em articular dois níveis de comunicação: o verbal e o não verbal (visual). Recorrendo à Semiótica, entendemos que os livros ilustrados comunicam por signos icônicos e signos convencionais.

Signos icônicos, ou de representação, são aqueles em que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, quando o signo é uma representação direta do seu significado. A imagem de uma impressora em um comando do menu do computador é um ícone, representa diretamente a impressora. Geralmente não precisamos de conhecimentos especiais para compreender um ícone simples.

Já os signos convencionais não se relacionam com o objeto significado. A palavra “imprimir” no menu do computador apenas transmite um significado com

um código. É necessário saber o que as palavras representam, juntá-las para formar palavras e compreender o que elas representam. Os signos convencionais se baseiam em um acordo – entre aqueles portadores de determinada linguagem que compreende tanto a língua falada como as comunicações por gestos, códigos de vestiário, etc. Para alguém fora da comunidade em questão, os signos convencionais não têm significado nenhum ou trazem significado ambivalente.

Ambos os signos fazem parte da cultura humana desde sempre e originaram dois tipos paralelos de comunicação, o não verbal e o verbal; no entanto, muitas formas de arte e meios de comunicação usam diferentes combinações entre signos visuais e verbais: pinturas rupestres, hieróglifos, teatro, cinema, histórias em quadrinhos e livros ilustrados.

Nos livros ilustrados, as figuras são signos icônicos complexos e as palavras, signos convencionais complexos, mas a relação básica entre os dois é a mesma. A função das figuras é descrever ou representar e a das palavras é, principalmente, narrar. Os signos convencionais são, em geral, lineares, diferentes dos icônicos, não lineares, sem instrução direta sobre como lê-los. A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavras e imagem em um livro ilustrado.

O processo de "ler" um livro ilustrado pode ser representado por um círculo hermenêutico. Parte do todo, depois os detalhes, retornando ao todo com um entendimento melhor e assim seguindo adiante. Inicia-se pelo signo verbal ou visual, ambos gerando expectativas mútuas, acarretando novas experiências e novas expectativas. O leitor vai do verbal para o não verbal e vice-versa, sempre em expansão da compreensão. Faz releituras para uma interpretação mais adequada do todo. Comprovamos isso pelo exemplo das crianças pedindo a contação de um mesmo livro várias vezes. O fato é que não "leem" o mesmo livro, mas se vão apossando cada vez mais profundamente do seu significado. Comumente os adultos perdem a capacidade de ler os livros ilustrados assim, porque ignoram o todo, considerando as ilustrações apenas ornamentos. Talvez isso se explique pela posição dominante da comunicação verbal, principalmente a escrita, em nossa sociedade, embora as gerações formadas pela televisão e pelo computador o contestem.

Entendemos que tanto as palavras como as imagens abrem espaço para que os leitores/espectadores preencham com seu conhecimento de mundo, formação, experiências e expectativas, descobrindo possibilidades infinitas de interação palavra-imagem. Tanto o texto verbal quanto o não verbal revelam lacunas. Assim, podem preenchê-las tanto umas quanto outras, total ou parcialmente. Por que também não as deixar para o leitor/espectador completar: palavras e imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si.

Roland Barthes (1990: 161) materializa essa situação, exemplificando com o teatro italiano. "Abre-se a cortina, esperamos, recebemos, compreendemos; e, terminada a cena, desaparecido o quadro, recordamos e já não somos os mesmos que antes como no teatro antigo; fomos iniciados".

O que vem a ser, então "ler imagens"? Para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças encontradas nas imagens ao compararmos as páginas. Uma criança pequena não alfabetizada faz exatamente isso.

A maioria dos adultos, entretanto, parece sentir certo desconforto ao lidar com os livros de imagens. A partir da alfabetização, alguns elementos − cores, formas, traços - deixam de ser importantes. Seria uma espécie de "desalfabetização" das imagens. Muitos adultos não se sentem estimulados para visitar galerias, museus, exposições, invocando motivos os mais estapafúrdios. A leitura de um livro de imagem pressupõe observar, deduzir, inferir, exatamente o mesmo comportamento diante de uma obra de arte. Nem sempre tais ações fazem parte do repertório de um adulto. Opinar depois, então, é praticamente impossível.

Uma característica relevante da leitura de imagens, decorrente da própria arte, é a transgressão que está presente numa obra aberta onde se relacionam várias leituras. Propor uma narrativa só com elementos visuais é transgressor, bem como também considerar o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, uma narrativa literária para diferentes leitores, crianças ou adultos.

Entender a linguagem das formas de espaço é fundamental. Pela composição, o artista ou ilustrador guia o olhar do leitor/espectador para o que quer mostrar ou

ocultar. Organiza na página os elementos que, por sua vez, ao final terão um segmento específico, resultante da solução da organização.

E, para materializar essas questões, a linguagem usual se serve de cinco elementos: linhas, cores, volumes, superfície e luz que serão responsáveis pela estrutura (harmoniosa) de qualquer imagem. Pode haver a presença de todos ou certas ausências, mas quaisquer soluções repercutirão na construção final dos sentidos. As combinações podem ou não ser intuitivas. Exagero de cores ou preto e branco, por exemplo, dependerão do estilo de cada ilustrador. Traços podem lembrar os desenhos infantis; perspectivas, sombras e profundidades marcam volumes e tridimensionalidade; o gestual pode vir representado com traços graves e vigorosos. A gama de possibilidades de combinação daqueles cinco elementos é infinita. A proximidade, o distanciamento, a repetição ou não deles influenciarão também o ritmo, a marcação do tempo em uma imagem.

Tais recursos visuais aliados à técnica, outra forma de linguagem, permitem que se "desenhem" na história as qualidades e os conceitos que o ilustrador escolhe ou elege para o seu trabalho: suspense, medo, surpresa, humor, dramaticidade, alegria. Assim, a riqueza da linguagem visual proporciona, ao mesmo tempo, diversidade e identidade no processo criativo de cada ilustrador.

Para Márcia Széliga (2008: 181), "ilustrar é despertar um questionamento, é instigar a curiosidade para desvendar os mistérios incrustrados nas entrelinhas das palavras, na ambientação das formas e cores que acionam os sentidos do leitor, para que ele possa se sentir, em seu íntimo, um coautor silencioso".

Segundo Thais Linhares (2008: 203), "uma ilustração boa, supimpa mesmo, é aquela que puxa pelos olhos, acorda a memória, dispara a inteligência e abre o coração. Tem múltiplas leituras. Isso mesmo, "lemos" a imagem, e é aí que questões de técnicas, cultura, texto e personalidade se juntam para a festa visual".

Rui de Oliveira (2008: 45) resume poeticamente: "Estudar os mistérios da imagem é como ser enlaçado e acolhido pelas árvores de um bosque imemorial. Todos nós temos alguma árvore especial no passado, e a ilustração é a memória de cada um".

Ana Terra (2008: 167) opina que "técnica, traço ou estilo não são tão expressivos quanto a capacidade da linguagem que uma imagem deve ter. Comunicar, independentemente de estar acompanhada de texto ou não, dialogar e instigar o olhar são basicamente a expressão do cumprimento do trabalho de um artista".

O objetivo da ilustração para Angela Lago (2008: 199) é que "...faça rir, ou sorrir, que pegue de surpresa, que arranque um oh..., um desenho inesperado, um achado poético".

Teresa Lima (2008: 199), considerando os elementos da linguagem plástica, entende que: "O apreciar desses aspectos, por parte do leitor do livro ilustrado, vai certamente contribuir para que este se torne também um fruidor mais sensível aos aspectos de caráter plástico, sensibilizando-o para o valor estético que dele emana".

A expressão "poema visual" foi criada pelo famoso ilustrador Maurice Sendak para descrever o fenômeno dos *picture books* ou livro-álbuns (Salisbury, 2005: 75) um conceito de livro infantil que provocou polêmica e transformações na forma de produção desse produto cultural. Ampliaram-se essa expressão para grande número de títulos, notadamente para crianças, prevalecendo a interconexão palavra-imagem, e grande importância atribuída à ilustração e ao *design* gráfico. É o caso das obras de Roger Mello, um dos mais conceituados ilustradores do país, ganhador, em 2010, do prêmio Hans Christensen Andersen, considerado o Nobel de Literatura Infantojuvenil. Começando a carreira ilustrando livros de outros autores, assumiu a autoria de suas próprias criações no que tange ao texto e/ou imagem, apresentando marcante identidade visual caracterizada pelo esmero e a criatividade do objeto livro. Mello transcende o meramente ilustrador com a gama de recursos de que se utiliza, (re)elaborando suas técnicas.

Quanto à instituição escolar, cabem palavras especiais para que realmente a criança e/ou jovem possa acrescentar à sua cultura, livros no espaço relevante para o não verbal, sob todas as formas.

É tarefa do professor, então, fazê-lo entender que utilizar a imagem como instrumento de linguagem é fundamental desde sempre para todos os grupos

culturais. Contar uma história somente por meio da imagem se revela um enorme desafio. É necessário envolver o leitor, proporcionando-lhe uma experiência singular com a narrativa, utilizando um possível texto verbal apenas latente tanto para quem o escreve / o ilustra como para quem o lê / o vê. Trata-se de um exemplo bem acabado de coautoria porque o leitor completa a seu modo aquela narrativa como lhe aprouver / quiser / puder. Tal gênero demanda alentado esforço de leitura por referir-se a uma história subentendida.

No livro de imagem, a construção da história / narrativa − a riqueza, a complexidade, a originalidade − dependerá das experiências de vida, do repertório de quem complementará a leitura. Metodologias para a abordagem do livro de imagem devem recorrer à sensibilidade daquele que mediará tal atividade. Geralmente, o professor é quem assume a tarefa, enfatizando sempre que a linguagem não verbal ocupa papel preponderante na comunicação. Os alunos leitores / espectadores são levados a explorar e a identificar as potencialidades expressivas das linhas, cores, formas, espaços, criando ritmos visuais. Tais elementos plásticos contribuem para compor a narrativa. Os livros (de) imagem, apesar de comumente veiculados ao público infantil, oferecem oportunidades para análise complexa de técnica narrativa, de perspectiva, de simbolismo e de caracterização. Essa forma tem revisitado fronteiras, desafiando padrões aceitos e perspectivas eruditas. A dupla audiência enriquece o manuseio / utilização / leitura do livro de imagem: adulto e criança atuam como parceiros em uma experiência de cultura. Há de se derrubar o preconceito de que ilustração / imagem / desenho é "coisa de criança". É fundamental também ressaltar a relevância da linguagem não verbal / visual / imagem no dia a dia.

Em 1969, Ziraldo, celebrando ilustrador / escritor brasileiro publicou *Flicts*, livro que conta a vida de uma cor inexistente, aquela que "Não tinha a força do Vermelho / Não tinha a imensidão do Amarelo / Nem a paz que tem o Azul / Era apenas o frágil e feio e aflito *Flicts*". Reeditado em 2009, comemorava os 40 anos da 1ª edição.

Carlos Drummond de Andrade chegou a escrever "*Flicts* é uma iluminação (contracapa de 2002). Para ele, o achado do livro é nos fazer ver que "a cor, muito além do fenômeno visual, é estado de ser, é a própria imagem". Com *Flicts*, Ziraldo trouxe para a arte de ilustrar inovações significativas, alçando-a a outro patamar. Construiu pictoricamente um discurso tão forte quanto o poema que conta a história da cor. Impossível imaginar uma cor inexistente sem compará-la com aquelas a que nos acostumamos a reler.

Se há uma longa prática de interpretação da palavra escrita, sem dúvida, ainda é preciso percorrer um longo caminho para ampliar o trabalho com imagens. A habilidade de ler imagens, no entanto, se adquire, se cultiva. Para Martin Salisbury (2007: 6), "se a alfabetização significa a habilidade de ler, escrever e compreender, resulta razoável que `alfabetização visual´ se refira à destreza de ver, desenhar e formular um juízo estético".

Atualmente, em nosso dia a dia linguagem não verbal se concretiza de forma objetiva e bem humorada. Refiro-me às figurinhas ou *stickers*, em inglês. Febre do momento, as figurinhas são o exemplo mais recente de que a tecnologia anda criando ferramentas para nos comunicarmos – ou nos "trumbicarmos".

Ao lado dos já famosos e incorporados à vida quotidiana *emojis*, elas seduzem por serem criativas, fofas e divertidas. Preenchem também lacunas da linguagem verbal.

A escrita sempre tentou trazer um pouco da oralidade, utilizando sinais como o ponto de exclamação e as reticências, mesmo com as limitações reconhecidas. Emojis e figurinhas parecem transmitir mais facilmente a ironia e a ludicidade.

O recurso de enviar imagens nos bate-papos virtuais existe desde que eles se popularizaram, nos anos 1990, ganhando a forma atual em 2015, quando o aplicativo de *chats Telegram* permitiu aos usuários com alguma desenvoltura digital criar suas próprias figurinhas. De olho no sucesso e na aceitação do concorrente, o WhatsApp adotou igual recurso no fim de 2018. Assim, hoje, você pode ser surpreendido por uma figura gaiata enviada por quem menos espera.

Questões afetivas são mobilizadas mais rapidamente pelas figurinhas do que por textos. O compartilhamento do universo simbólico comum queima etapas e acelera o desenvolvimento de um relacionamento entre duas pessoas que não se conhecem muito.

Há aqueles que atacam tal modismo receando que o "atalho", ao substituir textos digitados, empobreça a Língua Portuguesa. É preciso lembrar, entretanto, que qualquer forma de se comunicar surge sempre cercada de desconfiança. Na Antiguidade, o próprio advento da escrita recebeu críticas. Platão, por exemplo, temia que o hábito de escrever afetasse a capacidade de memorizar.

Na verdade, as figurinhas não impedem as formas de comunicação tradicionais. Deve-se trabalhar com todas as modalidades, das mais intensas, como a Literatura, até um repertório que nos liga ao mundo pela internet. Não existe uma guerra entre linguagens. Elas se podem complementar.

Diferentes recursos cumprem diferentes funções. Recursos não verbais são complementos da linguagem verbal, não substitutos. Agora o que existe é um aumento do repertório das pessoas. A linguagem verbal ainda é o sistema de comunicação mais flexível que temos e, por tal motivo, não vai desaparecer. A alfabetização não está ameaçada pela comunicação moderna. Estamos lendo mais do que nunca, e ainda adquirindo habilidades que misturam visual e verbal.

Há estudos com engenhocas que nos permitiriam conversar diretamente a partir de nossos cérebros. Não sabemos como serão essas conversas, mas certamente alguém há de inventar piadas dentro delas.

As figurinhas se tornaram uma espécie de língua franca das redes. E os famosos *emojis* começam a parecer comunicação formal se comparados à vocação transgressora dos *stickers*.

A permissão do *WhatsApp* abriu a oportunidade para o lançamento de aplicativos que criam os tais *stickers*. A imagem é recortada e um texto pode ser inserido, conferindo o contexto provocador ou humorístico da montagem. É na personalização que talvez resida o segredo do sucesso. Como os *apps* permitem que

qualquer imagem seja “remiraxada”, elas podem atender a praticamente todos os nichos. A única regra é o bom humor.

A maioria acredita que as figurinhas não cabem no trabalho e em comunicações sérias, mas apenas em situações com caráter humorístico. Atualmente, porém, elas já estão invadindo outros espaços. O recurso, sem dúvida, se presta a múltiplas possibilidades.

Pode-se considerar a imagem, nos dias de hoje, subversiva, pois representa verdadeiro elemento perturbador da racionalidade histórica dos sentidos.

Não se trata aqui de pensar a imagem em termos axiológicos, condenar ou elogiar o que muitos chamam de “civilização da imagem”. Busca-se suscitar uma reflexão sobre aspectos ligados à hipótese de um “sistema logo-icônico”, como alguns consideram: a comunicação mista de linguagem articulada e de imagem.

Para aqueles que estudam a moderna ciência da linguagem, é reconhecida a tendência de se precisar a inteligibilidade e a racionalidade inerente à linguagem. Assim, em que níveis se situaria a imagem, considerando que é mais adaptável à compreensão padronizada, em oposição à linguagem articulada, excessivamente racional e abstrata? Ela é niveladora de cultura e tem acesso mais rápido em países em que as diferenças culturais têm pouca importância. Deduz-se, da característica acima, de ordem sociológica, que a imagem nos fornece a comunicação concreta. Podemos decodificá-la e atribuir-lhe um sentido sem o retardamento imposto pela abstração da linguagem.

Finalmente, rompendo um pouco com a linearidade da linguagem, a imagem é polissêmica, tem significados variados. Uma imagem pode ter diferentes semas de conotação e, nesse sentido, vai “além” do signo linguístico.

Concluímos nossas considerações sobre a leitura da linguagem não verbal que, de maneira nenhuma, aqui se esgotam, com uma bela e significativa síntese do *designer* gráfico Renato Alarcão (2008,62).

> Desde o início, palavras e imagens brotaram como galhos de uma mesma árvore: o homem. A progressiva simplificação dos nossos desenhos, por exemplo, deu origem a símbolos gráficos abstratos para a representação de fonemas e letras. Essa invenção, embora espetacular, não varreu do mapa o nosso interesse pelas imagens. Pelo contrário, o abraço dialético entre palavras e imagens ficou ainda mais caloroso.

Referências

DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTTO, N. (orgs.). **Literatura infantil e juvenil:** do literário e outras manifestações estéticas. Tubarão: Unisul / Copiart, 2016.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C.; **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador**.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

RAMOS, G.; **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, G**. Habitar a infância:** como ler literatura infantil. Brasília: Tema Editorial, Brasília. 2017.

SODRÉ, M**.: Como olhar a imagem. In**: Revista de Cultura Tempo Brasileiro, n. 19 e 20, Rio de Janeiro, 1968.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. **Palavra e imagem:** leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIÁLOGOS ENTRE A SEMIÓTICA E A PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO GÊNERO GUIA TURÍSTICO

Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II/SELEPROT/LITESCOLA
Renata Monteiro do Espírito Santo
Colégio Pedro II – SEMED/ MPPEB

Introdução

No presente artigo, pretendemos relatar a prática de produção textual em que propusemos a alunos de uma turma de 7º ano regular do Ensino Fundamental da rede municipal de São Gonçalo a elaboração de um guia turístico da cidade.

Ao elaborar essa proposta, constatamos a aplicabilidade de conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos e da Semiótica de extração peirceana (PEIRCE,1975), o que nos levou a indagar como essas duas teorias poderiam contribuir para um ensino de língua materna que propiciasse ao educando o desenvolvimento da competência discursiva. Assim, apresentaremos o que é a Pedagogia dos Multiletramentos e procuraremos estabelecer a relação entre os Letramentos e os Multiletramentos. Após isso, trataremos da Base Nacional Comum Curricular para, assim , discutirmos de que forma a Semiótica pode contribuir para a elaboração de práticas de produção e leitura de textos multimodais.

A Pedagogia dos Multiletramentos

Em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos (Grupo de Nova Londres) publicou um manifesto no qual afirmava que a escola deveria abordar os letramentos contemporâneos à sociedade.

No entanto, vale ressaltar que essa proposta não se resumia aos letramentos oriundos da contemporaneidade, isto é, advindos das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC´s). Segundo os pesquisadores, os currículos escolares deveriam inserir também a "variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado" (ROJO, 2012: 12). Desse modo, percebe-se que o Grupo de Nova Londres (GNL) tinha a compreensão da escola como um espaço multicultural, reconhecendo, assim, a existência de várias culturas sem que houvesse o predomínio de qualquer uma delas.

O GNL sugeria que a escola não excluísse as TIC´s e tampouco ignorasse a diversidade cultural. Segundo esses estudiosos, para dar conta da multiculturalidade e da multimodalidade, seria preciso que se desenvolvessem práticas de multiletramentos.

Letramentos x Multiletramentos

Inicialmente, o conceito de Letramento foi introduzido no Brasil no campo da língua escrita. Como Letramento podemos considerar

> o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.(Letramento - GLOSSÁRIO CEALE)

No entanto, constantes estudos e pesquisas e o surgimento de novos suportes e linguagens ampliaram esse conceito, levando-o às linguagens digital, literária e não verbal. Logo, temos também o letramento digital (prática social de leitura e produção de textos em ambientes digitais a partir do uso de computador, tablet, celular, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais etc.), o letramento literário (apropriação da linguagem literária)

e o letramento visual (prática social de leitura de imagens que possibilita ao indivíduo ver o mundo e pensar sobre ele.

Diante disso, percebemos que as práticas de letramento mobilizam diferentes modos de ler e produzir as semioses, o que acarreta o desenvolvimento diversificado de diferentes habilidades e competências, o que pode vir a contribuir para que o sujeito compreenda fenômenos políticos, culturais e sociais. As práticas de letramento cooperam, principalmente, para que o sujeito perceba o lugar que ocupa na sociedade, podendo tornar-se capaz de modificar a realidade na qual se insere. Contudo, são necessárias, também, as competências de leitura e escrita, cujo aprendizado têm início nos anos iniciais da educação formal. De acordo com Soares (2003), o indivíduo letrado, possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais. O ideal, segundo a autora, é alfabetizar letrando. Desse modo, o domínio das linguagens visual, digital e literária será facilitado pelo domínio da leitura e da escrita verbais.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos estão relacionados à multiplicidade cultural. Isso significa que o ato de multiletrar exige "textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes)" e de "diferentes campos (popular / de massa / erudito)" (GARCÍA CANCLINI 2008 [1989], apud ROJO, 2012: 13). Além disso, deve haver uma multiplicidade de semioses, isto é, de linguagens, que exijam "capacidades e práticas de compreensão e produção (...) para fazer significar." (ROJO, 2012: 19). Desse modo, percebemos a necessidade de não nos restringirmos, exclusivamente, ao signo verbal, o que poderia nos impedir, por exemplo, a experimentar uma prática de multiletramento, ouvir uma canção levando em conta a letra (texto verbal) e a melodia (texto não verbal).

Diante disso, precisamos ressaltar que o GNL constata a necessidade de se instaurar uma pedagogia que preconize o alfabetismo funcional. Contudo,

para que isso se efetue, os pesquisadores percebem uma condição: a escola precisa desenvolver práticas que tornem o indivíduo um usuário funcional (competência técnica e conhecimento prático), criador de sentidos (entende como diferentes tipos de texto e de tecnologia operam), analista crítico (entende que aquilo que se diz e se estuda advém de uma seleção prévia) e transformador (capacidade de usar de outras maneiras aquilo que aprendeu). É importante acrescentar que o alfabetismo funcional tem fins pragmáticos. Sua função é instrumentalizar o indivíduo para resolver as situações do dia a dia, como ler um aviso, uma instrução de manuseio de uma ferramenta, ler uma orientação sobre como ingerir uma medicação, entre outros. Logo, o alfabetismo funcional se contrapõe a uma concepção mais tradicional, que busca práticas de leitura e escrita com objetivos estéticos e eruditos.

Portanto, se pretendemos implementar a Pedagogia dos Multiletramentos a uma proposta curricular, é necessário conhecer o mais recente documento norteador da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, a próxima sessão, tem como objetivo apresentar o componente Língua Portuguesa na BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que não só normatiza as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica como também é a atual diretriz nacional para a elaboração "dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares." (BRASIL, 2017: 7). A Base Nacional Curricular pretende, com isso, fazer que todos os estudantes do país tenham acesso aos mesmos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, independente da região que habitem.

No decorrer da Educação Básica, a BNCC propõe que a escola deve assegurar aos educandos o desenvolvimento de dez competências gerais. Segundo o documento, competência é

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017:8)

Isso significa que o currículo escolar deve proporcionar práticas e vivências que propiciem ao educando desenvolver habilidades que sejam úteis para além dos muros da escola, o que abrange a vida social e profissional. Para tanto, a BNCC propõe que cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) seja responsável pelo desenvolvimento de uma série de competências atreladas ao currículo de cada área de conhecimento e, por sua vez, cada componente curricular.

Com relação à área de Linguagens, mais especificamente à Língua Portuguesa, o documento se propõe a atualizar o ensino desse item, uma vez que reconhece o surgimento de novas práticas de linguagem devido às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Com isso, o texto é o cerne do trabalho, mas não só ele, como também

> as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017: 65)

Além disso, a partir do texto (mais especificamente, a partir de um gênero textual), serão definidos os conteúdos, habilidades e objetivos a serem atingidos ou desenvolvidos. Para isso, o documento sugere a inserção dos textos multissemióticos e multimidiáticos. Essa perspectiva, possível

influência da proposta pedagógica do Grupo de Nova Londres, reconhece que a escola precisa

> contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017: 67)

Vale ressaltar que, ao preconizar por esse viés, isso não implica que o professor irá "abandonar" textos escritos ou desprestigiar gêneros consagrados, mas que estes dividirão lugar com outros letramentos, no caso, digitais. (BRASIL, 2017:67)

Diante disso, é preciso compreender que os princípios e pressupostos do ensino de língua materna são materializados a partir de práticas de linguagem correspondentes à

> oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017: 69)

Logo, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa tem como núcleo o texto, seja de um gênero canônico (exs.: crônica, reportagem, editorial etc.), seja de um advindo das TIC´s (exs.: *blog*, *tweet*, meme etc.). A partir de um gênero, deverão ser aplicadas práticas pedagógicas que levem o aluno a desenvolver habilidades que o capacitem a compreender e a utilizar as inúmeras linguagens encontradas no seu cotidiano. O documento traz os seguintes itens: a oralidade, a produção (escrita / multissemiótica), leitura / escuta e análise linguística / semiótica a fim de torná-lo um cidadão apto às demandas do mundo contemporâneo e das que venham a surgir.

Além disso, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o documento propõe que se desenvolvam competências específicas. Dentre as dez, destacamos, respectivamente, a segunda e a terceira:

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
> Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017: 85)

Dessa forma, inferimos, que o indivíduo deve concluir o Ensino Fundamental II ciente de que as aulas de produção escrita são essenciais para que adquira a cultura letrada, e, consequentemente, possa ter uma participação mais ampla na sociedade. Além disso, percebemos que se exige que os docentes de língua portuguesa conheçam as multissemioses e reconheçam suas finalidades e estruturas, para que então possam aplicar a Pedagogia dos Multiletramentos, observando sempre que toda prática deve ter como objetivo o desenvolvimento de uma competência, no caso deste trabalho, a competência escrita.

Assim, diante do que apresentamos nesta seção, concluímos que o documento propõe que as aulas de língua materna sejam práticas de multiletramento, uma vez que a Base prevê não só as TIC´s, como também leituras e produções de textos multissemióticos.

A partir dessa constatação, nosso próximo item tratará da forma como a Semiótica pode contribuir para um ensino de leitura e produção escrita multimodal levando em conta a BNCC.

Texto multimodal , leitura e produção escrita na BNCC e Semiótica

Nesta seção, apresentaremos como a Base Nacional Comum Curricular trata a leitura e a escrita, competências que pertencem ao componente Língua Portuguesa e de que forma a Semiótica pode contribuir para o ensino de língua materna a partir de textos multimodais.

Conforme vimos anteriormente, a BNCC é o documento que direciona o currículo das escolas brasileiras. No supracitado componente curricular, no que diz respeito à Leitura, propõe-se que as práticas de linguagem advêm "da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, (...)" (BRASIL, 2017: 69). Além disso, o documento ressalta que essa competência não se restringe ao texto escrito, mas também a "imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música),que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais". (BRASIL, 2017: 71). Diante dessa constatação, percebe-se que a Base amplia a noção de texto, uma vez que não se restringe ao texto escrito e ao imagético, considerando como texto construções das quais se pode extrair sentido.

Quanto à produção de textos, recomendam-se práticas de linguagem "relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos" (BRASIL, 2017: 75). Portanto, a Base sugere práticas que envolvam gêneros textuais que se manifestam a partir da: oralidade (ex. seminário, debate regrado etc.), escrita (ex.: editorial, crônica, bula de remédio etc.) e das multissemioses (ex.: história em quadrinhos, canções etc.) a fim de desenvolver a competência textual do educando.

Com isso, constatamos que a BNCC preconiza que o ensino de língua materna não pode ignorar os diversos modos de comunicação, o que implicaria preterir a multimodalidade. Dessa maneira, "devem-se considerar os modos de

comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais" (Multimodalidade - GLOSSÁRIO CEALE). Isso significa que cabe ao professor de língua materna elaborar aulas que propiciem ao aluno o contato com as diversas expressões da linguagem, pois, só assim levará a multimodalidade para a sala de aula.

E como a Semiótica de extração peirceana pode nos ajudar com o ensino de língua materna?

Segundo Malfacini e Simões (2010), um gênero apresenta diversos sistemas semióticos. Logo, o que a BNCC propõe para as competências relacionadas ao componente Língua Portuguesa está diretamente relacionado a levar o sujeito a compreender que conhecer um gênero acarreta conhecer a situação comunicativa.

Com isso, o ensino de língua materna dialoga com o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que contribui para "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2018: 8)

Percebe-se que o ensino de língua materna é um ato político, uma vez que a sociedade letrada tende a repudiar aqueles que não conseguem se adequar às situações sociodiscursivas. Isso acontece pelo fato de não dominarem a norma culta, , logo, não têm condições de elaborar um texto (oral ou escrito) que seja adequado a um contexto em que se exija certo grau de formalidade linguística.

Os fatos anteriormente comentados nos levam a considerar a necessidade de o professor conhecer os níveis de iconicidade de um texto (diagramático, lexical, isotópico, alta e baixa iconicidade, eleição de signos orientadores e desorientadores).

Embora todos os níveis de iconicidade sejam importantes, o presente trabalho está relacionado a um gênero textual específico; portanto, ater-nos-emos apenas a quatro deles. Excluiremos a iconicidade isotópica pelo fato de o trabalho estar relacionado a um gênero textual específico.

Em primeiro lugar, temos a iconicidade diagramática. Ela está presente para que o projeto visual do texto funcione como mapas do sentido do texto, facilitando a compreensão leitora do receptor do texto.

Em seguida, temos a iconicidade lexical. Essa propriedade está associada "ao potencial de ativação de imagens mentais que o texto pode gerar" (MALFACINI; SIMÕES, 2010: 3160). A seleção lexical presente no texto será a responsável pela ativação das imagens na mente do leitor. No caso, um guia turístico, a seleção de palavras, sobretudo de substantivos e adjetivos, será responsável por despertar no leitor o desejo de visitar o local descrito. A alta iconicidade seria a capacidade de o texto orientar o leitor, de modo que produza sentido de acordo com a "função da apresentação estratégica de pistas de leitura" (MALFACINI; SIMÕES, 2010). Por sua vez, a baixa iconicidade consiste na incapacidade do texto de fornecer "pistas suficientes para o desenrolar da leitura". Assim, um texto com alta iconicidade está mais propenso a cumprir seu objetivo comunicativo do que um texto com baixa iconicidade.

Finalmente, a "eleição de signos orientadores ou desorientadores" se constitui da implantação de signos capazes de conduzir ou não o interlocutor pela superfície do texto. Assim, um guia turístico, texto pertencente à tipologia descritiva, deverá apresentar, por exemplo, adjetivos cujo objetivo vai além de caracterizar o local, valorizando-o a ponto de seduzir o leitor para que conheça tal sítio.

Com relação à leitura, Simões e Dutra (2004) defendem que um texto exige que o leitor interprete imagens mentais (signos verbais e não verbais)

“construídas por um enunciador e reconstruídas por um coenunciador (leitor ou intérprete)”. Logo,

> tanto a enunciação quanto a coenunciação refletem mundos particulares mediados (no caso) pelo código verbal, entendemos que a plasticidade textual é referência de iconicidade e pode funcionar como base para a condução do intérprete à mensagem básica inscrita no texto. (SIMÕES; DUTRA, 2004: 38)

Assim, para que os educandos produzissem um guia turístico, era necessário apresentar-lhes um, pois, sem a plasticidade, isto é, sem poderem gravar uma imagem mental, não haveria possibilidade de produzir outro de sua autoria. Desse modo, poderiam se apropriar da linguagem e da organização do texto, elementos essenciais, visto que o código linguístico é responsável pela plasticidade textual, de acordo com Simões e Dutra (2004).

Além disso, esse texto modelar foi essencial, pois, como o guia turístico se trata de um texto descritivo e com referências espaciais, esses introdutores são imprescindíveis para que pudessem ativar “esquemas de referenciação, a partir dos quais o texto se inclui numa moldura cognitiva capaz de orientar a interpretação dos signos textuais e a consequente construção de sentido” (SIMÕES, DUTRA: 2004, p. 42). A partir desse modelo, os alunos puderam verificar a importância da utilização de elementos linguísticos capazes de provocar no leitor a reação pretendida pelo autor.

Diante disso, devemos destacar que Santaella (2012, apud GOMES2017: 61), ao discorrer sobre a integração de linguagens/semioses em textos multissemióticos, destaca quatro “relações semânticas presentes em textos em que há a articulação de linguagens/semioses na composição de uma mensagem”. São elas: dominância, dependendo do gênero discursivo, “ora a linguagem/semiose verbal escrita domina no nível informativo, ora a linguagem/visual”; redundância, “quando há a repetição de informações no textual e na imagem daquilo que é visto e lido, o que contribui, (...) para a

memorização do que é dito, sendo que nesse caso a imagem tem um papel inferior ao texto escrito"; complementaridade, "ocorre quando a imagem e o texto têm a mesma importância, ou seja, a linguagem visual (imagem) integra-se à linguagem verbal (escrita) e juntas constituem o nível informativo do gênero" e discrepância ou contradição, "quando a combinação é equivocada ou desviante, pois, em alguns casos, a disposição, lado a lado, da imagem e do texto, não significa que se trata de adição de informações". (SANTAELLA, 2012, apud GOMES, 2017: 61)

Após essas informações, constatamos que há, no gênero guia turístico, uma relação de complementaridade, uma vez que a imagem é um ícone utilizado para enriquecer o texto verbal, de modo que leva o leitor a visualizar melhor a descrição apresentada no texto escrito.

Posto isso, vejamos, nas próximas linhas, como se desenvolveu a sequência didática a partir do gênero guia turístico.

Prática de produção textual a partir do gênero guia turístico

Conforme apresentamos anteriormente, gêneros textuais podem ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas dos professores de língua materna.

Dessa maneira, desenvolvemos uma proposta a partir de um gênero não previsto tanto no currículo da série, quanto no currículo da escola, porém considerado propício para uma prática de produção textual que contemplasse as atrações de São Gonçalo: o guia turístico.

De acordo com Costa (2012), o gênero guia é um roteiro com "indicações ou instruções úteis a respeito de uma região ou localidade, monumentos históricos, etc." (p.139). Logo, os educandos deveriam produzir um guia turístico com sugestões de locais interessantes para os possíveis visitantes da cidade apreciarem.

Após idealizar a referida proposta, seria necessário delinear o que o guia deveria conter e como os alunos produziriam os textos. Como se tratava de uma turma do sétimo ano com pouco ou nenhum acesso à leitura extraclasse, a consulta a várias fontes para a produção de um texto se torna uma tarefa complexa.

Assim, pesquisamos acerca de alguns locais e selecionamos: Alto do Gaia, Cavernas de Santa Izabel, Fazenda Colubandê, Escola de samba Porto da Pedra, Fazenda Engenho Novo, Teatro SESC, Teatro George Savalla Gomes, Praia das Pedrinhas, Ilha das Flores (Museu da Imigração), Capela Nossa Senhora da Luz, Fazenda Itaitindiba, Capela de Santa Sara Kali e Igreja Matriz de São Gonçalo.

Após essa etapa, solicitamos que os alunos se dividissem em duplas para que então pudéssemos realizar o sorteio dos sítios a serem pesquisados.

Com o sorteio realizado, pedimos que os alunos apresentassem, em tópicos, as seguintes informações: nome do local, bairro em que se situa o ponto turístico, telefone de contato, endereço, o que o local apresenta, como chegar a partir do centro do município e de onde eles moram, o que fazer no local, importância histórica e extensão territorial (caso dos espaços naturais) e informações extras.

Assim, definimos uma data para que cada aluno da dupla apresentasse em seu caderno o que deveriam procurar. Após verificar que nem todos realizaram a pesquisa, na aula seguinte, apresentamos para as duplas textos prototípicos retirados do Guia Turístico do município de Niterói. Quem havia pesquisado, por exemplo, sobre uma paisagem natural, recebeu o texto de uma paisagem natural. Consideramos que, caso não fosse assim, os alunos apresentariam dificuldades para, a partir das informações em tópicos, produzir um texto próximo ao de um guia turístico.

Desse modo, os alunos leram, em dupla, o texto protótipo e produziram a partir das informações pesquisadas, o texto que integraria o guia turístico. Esse texto nos foi entregue. Corrigimos as produções elaboradas pelas duplas com algumas sugestões que seriam adicionadas à versão final, devolvendo-o à dupla para que produzissem a versão final.

Como etapa final do projeto de leitura e produção textual, as duplas copiaram os textos em um papel especial e os colocaram nas paredes do corredor da escola. A exposição provocou notável interesse dos colegas, em descobrir que na região que habitam há diversos locais interessantes que podem ser considerados pontos turísticos.

Considerações finais

O ensino de produção textual é imprescindível não só para o desenvolvimento dessa competência, como também para dar condições ao sujeito de interagir em seu grupo social, visto que a cultura letrada marginaliza aqueles que dominam precariamente o código verbal.

Assim, ensinar o indivíduo a produzir textos significa ensinar a usar os signos de modo que compreendam que cada gênero textual implicará a estes elementos diferentes representações. No entanto, para que isso ocorra é preciso que o professor ofereça ao educando um leque de gêneros textuais, tal qual propõe a BNCC, e desenvolva propostas que levem em conta os eixos leitura, escuta, análise linguística e produção textual, contemplando os textos e os mais diversos suportes, atendendo a práticas de (multi)letramento.

É preciso considerar que, em nossa proposta, ao optarmos pelo gênero guia turístico, levamos em conta os objetivos (levar o aluno a conhecer um pouco mais de sua cidade, desenvolver a competência discursiva etc.) e o papel social dos participantes (são moradores do município do qual teriam que produzir um guia) pois ensinar a produzir textos é promover um ato de linguagem que exige daquele que produz decisões que necessitam de

competência linguística para serem executadas. Ademais consideramos a necessidade de propiciar ao educando a importância de associar o texto verbal ao não verbal, mostrando, assim, que a associação desses dois elementos é usada para compor um texto.

Considerando que as práticas de letramento são muito voltadas para os gêneros textuais mais utilizados (carta, diário, crônica, romance, poema, receita culinária etc.), são poucas as práticas de produção escrita que propiciem ao aluno a oportunidade de combinar diferentes recursos semióticos a fim de construir significados. Logo, ao propormos uma aula em que o aluno aliasse o texto verbal à imagem, possibilitamos a leitura de imagens, cores, tipos de letras e a integração de tais informações ao texto verbal. Em outras palavras, tivemos a oportunidade de levar o aluno a práticas de letramento multissemiótico.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base . Acesso em: 30 de abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento. **Comunicação & Inovação.** São Caetano do Sul, v. 14, n. 26: (13-19) jan-jun 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GLOSSÁRIO CEALE. **Letramento**. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento . Acesso em: 01 de set. 2019.

Letramento digital. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital Acesso em: 01 set. 2019.

Letramento literário. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario Acesso em: 01 set. 2019.

Letramento visual. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual Acesso em: 01 set. 2019.

¸Multimodalidade. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade Acesso em: 12 out. 2019.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras** - Revista do Depto. de Letras da Unifal-MG v. 3, n. 1 (2017). Disponível em: https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691 Acesso em: 05 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Cecilia Marins de. *et al*. Multiculturalismo: múltiplas culturas na sala de aula. **Revista Jurídica Uniandrade.** v. 25, n. 2 (2016) Disponível em: https://www.uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/juridica/article/view/407/239 Acesso em: 02 set. 2019.

MALFACINI, ANA ; SIMÕES, Darcilia M. Pinto. Pela teoria da iconicidade verbal no ensino da leitura. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 4, t. 4 Disponível em : http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3155-3166.pdf Acesso em: 04 set. 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PEREIRA, Márcia Moreira. Letramento(s): Uma introdução ao multiletramento. p. 147-156 **Caminhos em Linguística Aplicada,** Volume 11, Número 2, 2014.

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

SIMÕES, Darcilia; DUTRA, Vânia Lucia R. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. **Linguagem & Ensino,** Vol. 7, No. 2, 2004 (37-63).

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OS RECURSOS FÔNICOS E A COESÃO TEXTUAL

Claudia Moura da Rocha[1]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro /SME-RJ

Considerações iniciais

A língua, além de se constituir uma forma de interação, é uma ferramenta que permite a veiculação de informações e opiniões, sendo possível, portanto, que seu usuário se valha dela de forma objetiva ou subjetiva. Quando se expressa de forma objetiva, a mensagem deve ser unívoca, não admitindo ambiguidade, pois essa tende a ser considerada um problema. Ao contrário, ao se expressar de forma subjetiva, a mensagem pode ser multívoca e a ambiguidade não é um defeito a ser evitado, uma vez que há a possibilidade de ser intencional. Nesse caso, em um texto pode predominar a função emotiva, centrada no remetente ou emissor, "expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando", ou a poética, centrada na mensagem, "o enfoque da mensagem por ela própria" (JAKOBSON, 2001:123-124, 127-128).

Na produção de tais mensagens, empregam-se recursos linguísticos, que, por sua função expressiva, interessam à Estilística. Muitos desses recursos não deveriam ser apenas considerados meros adornos ou floreios, sendo analisados como verdadeiros recursos coesivos. Nesta comunicação, a partir dos estudos de FÁVERO (2009), propomos que os recursos estilísticos de natureza fônica ou sonora (segmentais ou suprassegmentais) sejam analisados como elementos que colaboram para o estabelecimento da coesão e, consequentemente, da coerência textual. Tais recursos, à maneira de pistas, asseguram a presença, em

[1] Membro do Grupo SELEPROT.

um texto, da iconicidade linguístico-gramatical (SIMÕES, 2004), que vem a ser o emprego dos recursos linguísticos a serviço da expressividade textual.

Os recursos fônicos e o seu papel coesivo

Os recursos de natureza fônica, em sua função expressiva, costumam ser objeto de estudo da Estilística e esse fato poderia sugerir que apenas a essa área dos estudos linguísticos tais recursos interessariam. Entretanto, ao contrário, podemos, como alguns autores já apontaram, reconhecer neles uma função coesiva. A Linguística Textual, que se ocupou em estudar os fatores de textualidade, como a coesão e a coerência, desconsideraria o componente fonológico, como observa Fávero (2009: 29):

> Chegamos aqui, caro leitor, a um ponto pouco estudado na linguística em geral e em especial na linguística de texto: a função do componente fonológico no estabelecimento da coesão. Se, como diz Dressler (1982: 115), "em princípio, a forma fonética do texto é uma consequência da estrutura semântica fornecida pela sintaxe", ela somente poderá ser prevista se se levar em conta pelo menos a pragmática, a estilística e a psicolinguística.

Nilce Sant'Anna Martins é outra estudiosa que alerta para a função coesiva do componente fonológico:

> A expressividade dos fonemas poderia passar despercebida, se os poetas não os repetissem a fim de chamar atenção para a sua correspondência com o que exprimem. Muitas vezes a repetição deles pode não ser de natureza simbólica ou onomatopeica, mas ter outras funções como realçar determinadas palavras, reforçar o liame entre dois ou mais termos, ou ainda contribuir para a unidade de um texto ou parte dele. Pode ser ainda um processo lúdico que crie harmonia e seja agradável ao ouvido. (MARTINS, 2000: 38)

A Linguística Textual se ocupou do estudo dos mecanismos que garantiriam a coesão de um texto, como os mecanismos de reiteração ou repetição (a repetição propriamente dita, a paráfrase, o paralelismo e a substituição), conforme esclarece Antunes (2005: 182). Ao ler um texto, o leitor proficiente reconhece os elementos de retomada que ocorrem na superfície textual. Esses elementos de retomada permitiram "voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela um tipo qualquer de ligação." (ANTUNES, 2005: 182). Geralmente, quando se analisam os elementos de retomada, o foco incide sobre os elementos linguísticos que se repetem (a repetição de termos ou de estruturas sintáticas; repetição é uma palavra-chave a que devemos atentar) ou que são substituídos por outros com os quais mantêm uma relação de equivalência, desconsiderando-se, nos dois casos, os elementos de natureza fônica (a ênfase recai nas relações de natureza semântico-lexical que se estabelecem entre os termos).

O elemento fônico costuma ser estudado no âmbito da Estilística fônica por seus possíveis efeitos evocativos. Jakobson (2001: 114) cita um exemplo do poder evocador dos fonemas:

> Stéphane Mallarmé, que tinha uma sensibilidade surpreendente para atextura sonora da língua, fez a seguinte observação no seu ensaio *Crise de vers*: "Ao lado de *ombre*, termo opaco, *tenèbres* escurece pouco; que decepção diante da perversidade que confere a *jour* e a *nuit*, contraditoriamente, timbres escuros num caso, claros noutro." O verso, entretanto, como o queria o poeta, "remunera o defeito das línguas". Uma leitura atenta das imagens noturnas e diurnas na poesia francesa mostra como *nuit* ("noite") se escurece e *jour* ("dia") se aclara quando o primeiro é colocado num contexto de vogais graves e bemolizadas, e quando o segundo se dissolve numa sequência de fonemas agudos. Mesmo na linguagem comum, como notou o semanticista Stephen Ullman, um envolvimento fônico conveniente pode reforçar a qualidade expressiva de uma palavra. Se a distribuição das vogais, em latim, entre *dies* e *nox*, ou, em tcheco, entre *den*e *noc*, assenta ao claro-escuro poético, a poesia francesa carrega

> de roupagem os vocábulos “contraditórios”, ou substitui as imagens da luz do dia e da sombra da noite pelo contraste entre o dia pesado, abafante, e a noite etérea, porque tal contraste é sustentado por um outro complexo sinestético, que associa a tonalidade surda dos fonemas graves com a pesadez, e a tonalidade viva dos fonemas agudos com a leveza.
> A linguagem poética revela a existência de dois elementos que agem no agenciamento fônico: a escolha e a constelação dos fonemas e de seus componentes; o poder evocador destes dois fatores, ainda que fique escondido, existe, entretanto de maneira implícita no nosso comportamento verbal habitual.

Como anteriormente foi mencionado, existem textos em que a atenção do seu autor e do seu leitor será centrada na própria mensagem, nos recursos expressivos selecionados. Podemos compreender, portanto, que, quando recursos de natureza fônica são mobilizados em prol da mensagem, nela predomina a função poética.

De acordo com Fiorin (2014: 110),

> Normalmente, quando lemos um texto não prestamos muita atenção ao plano sonoro, ele serve apenas de veículo para o significado. Nos textos utilitários (por exemplo, o verbete de uma enciclopédia sobre sinos), o que nos interessa é o conteúdo. É como se atravessássemos os sons para chegar ao sentido. No entanto, os textos poéticos recriam o significado no significante, tornam o conteúdo sensível na expressão sonora. Na leitura, há uma demora no significante, presta-se atenção a ele. O poeta Paul Valéry diz que o que distingue o texto poético do utilitário é que, quando se resume este, apanha-se o essencial; quando se resume aquele, perde-se o essencial (1991: 217). Quando se mostra o conteúdo, de maneira sensível, ele é intensificado.

Antes de passarmos à apresentação de exemplos de textos em que os recursos de ordem fonológica podem contribuir para a coesão textual, é oportuno distinguir os recursos segmentais dos suprassegmentais. Os primeiros se relacionam aos fonemas (unidades distintivas da fala); os últimos,

ao ritmo, ao acento, à duração, à entonação (CRYSTAL, 2008: 232; SILVA, 2017: 199, 207; DUBOIS *et al*., 2006: 577-578; MARTINS, 2000: 57-64). Entre os primeiros, além da assonância e da aliteração (repetição sistemática de fonemas), incluiremos ainda o homeoteleuto, a rima e a onomatopeia por serem intrinsecamente relacionados aos fonemas (no homeoteleuto e na rima, ocorre a coincidência de fonemas; na onomatopeia, os fonemas de uma língua são empregados para reproduzir um som ou ruído).

Apesar de pouco estudados no tocante à coesão textual, alguns autores não desconsideraram os elementos dessa natureza. Koch e Elias (2006: 156) apontam os recursos fonológicos segmentais e suprassegmentais que são responsáveis por garantir a coesão textual: "Tem-se, no caso, a existência, quer no interior do enunciado, quer em enunciados sucessivos, de uma *invariante fonológica*, como, por exemplo, igualdade de *metro*, *ritmo*, *rima*, *assonâncias*, *aliterações* etc.".

Análise dos recursos segmentais: assonância, aliteração, homeoteleuto, rima e onomatopeia

Assonância e aliteração são duas figuras fônicas que se caracterizam pela repetição sistemática de fonemas na sequência do enunciado: no primeiro caso, de uma vogal; no segundo, de uma consoante (AZEREDO, 2018: 546). O emprego de tais figuras como recursos estilístico-expressivos é bastante conhecido e estudado:

> Somada ao evidente efeito lúdico produzido pela sonoridade das palavras, a aliteração e a assonância participam da construção do sentido segundo as especificidades temáticas de cada texto. Antes de mais nada, elas constituem recursos que chamam atenção para o dito, pela própria matéria fônica do enunciado. É relevante observar que a expressividade assume valor verdadeiramente poético quando não é aleatória, mas participa da solidariedade entre o significante e o significado, rompendo com a neutralidade característica da

> arbitrariedade do signo, nos termos da formulação saussuriana.
> Tanto a aliteração quanto a assonância atuam no propósito do enunciador por meio da iconicidade da linguagem, produzindo harmonias imitativas que ratificam e ampliam de forma suplementar o sentido da mensagem (...).
> Assim, a matéria fônica da linguagem pode desempenhar uma função expressiva que se deve às peculiaridades articulatórias dos fonemas, quais sejam, seu modo, sua zona e seu ponto de articulação, seu timbre, sua altura, sua intensidade etc., contribuindo para a feição estética ou afetiva do enunciado. (AZEREDO, 2018: 547)

Para exemplificar o papel da assonância na construção de um texto coeso, tomemos como ponto de partida o poema *A onda*, de Manuel Bandeira (2013: 269):

A ONDA

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

A assonância, encontrada nas palavras *onda*, *anda*, *aonde*, *ainda*, é o resultado da reiteração insistente de sons nasais. Monteiro (2009: 190) propõe que a alternância das vogais, no poema, sugere a ideia de movimento onduloso. A constante repetição de vogais nasais também pode sugerir, segundo Martins (2000: 32-33), distância, lentidão, moleza, o que, de alguma forma, é possível de ser associado ao conteúdo semântico do texto. Como Fiorin(2014: 110) assinalou, recriamos o significado no significante. Ao fazer esse tipo de associação entre a matéria sonora e o conteúdo semântico, adentramos o terreno da Estilística Fônica.

Como visto, não somente repetimos palavras, podendo fazer o mesmo com sons da língua (os fonemas), como ocorre no poema do poeta modernista pernambucano. Fiorin (2014: 110) destaca que a repetição é "o procedimento básico para expressar o sentido no plano sonoro". Ampliando tal definição, podemos postular que a repetição também é um dos procedimentos coesivos presentes em textos cuja camada fônica é explorada expressivamente.

A coesão é um dos fatores de textualidade que pode ser associado à materialidade do texto, uma vez que recursos de natureza "concreta", perceptíveis (as "marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto"; cf. KOCH; TRAVAGLIA, 2008: 13), na maioria das vezes, podem ser apontados pelo leitor na superfície textual. Eles atuam para proporcionar a coerência, um dos principais fatores de textualidade, que por sua vez seria um fator de natureza mais abstrata, pois se relaciona à compreensão do texto. Koch e Travaglia (2008: 12) confirmam: "Contudo, não se deve deduzir daí que a coerência tenha a ver com a superfície linguística do texto: todos os estudos procuram demonstrar que a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície".

A coesão, por conseguinte, pode ser estabelecida por meio da repetição ou reiteração de termos, como ressalta Antunes (2017: 63):

> Então, tem todo o sentido admitir que haja, em qualquer texto mais extenso, palavras que se repitam, ou que voltem a ocorrer, sobretudo aquelas que mais proximamente se ligam à temática global desenvolvida no texto. (...)
> Nessa perspectiva, a repetição de palavras deixa de ser um 'hábito vicioso', a ser evitado, sobretudo na escrita, e passa a ser reconhecida como um dos recursos pertinentes à coesão do texto.

Propomos que as repetições (de palavras ou de fonemas) se assemelham a constantes lembretes do assunto de que se trata, não permitindo que a atenção

do leitor se afaste do que está sendo dito. No segundo caso, é como se uma palavra remetesse à outra, não necessariamente por imantação semântica, mas sonora. O leitor percebe uma espécie de "eco" que ressoa ao longo do texto. Assim, a repetição insistente de um som não apenas desempenha uma função estilística, como também coesiva.

Na conhecida canção de Tom Jobim, *Águas de março*, o mesmo se dá, com o emprego insistente de palavras que apresentam, por exemplo, sons oclusivos (/p/, /k/, /t/), que sugerem, segundo Martins (2000: 34), ruídos duros, secos, de batidas, o que pode ser associado ao barulho de objetos sendo levados pela enxurrada. O fonema /v/ sugere o barulho do vento, uma vez que as consoantes constritivas fricativas labiodentais imitam sopros (MARTINS, 2000: 35). Por sua vez, as constritivas fricativas palatais, também conhecidas como chiantes, remetem ao barulho característico da chuva (MARTINS, 2000: 35). Nesse caso, identificamos a aliteração, repetição continuada de sons consonantais; à semelhança do que ocorreu na outra análise, a presença desses fonemas evoca sons característicos da enxurrada e do vento e não permite que o leitor se esqueça do tema, já que uma palavra alude à outra (por imantação sonora):

Águas de março

É pau, é pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um caco de vidro, é a vida, é o Sol
É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol
É peroba do campo, é o nó da madeira
Caingá, candeia, é o Matinta Pereira
É madeira de vento, tombo da ribanceira
É o mistério profundo, é o queira ou não queira

É o vento ventando, é o fim da ladeira
É a viga, é o vão, festa da cumeeira
É a chuva chovendo, é conversa ribeira
Das águas de março, é o fim da canseira
É o pé, é o chão, é a marcha estradeira
Passarinho na mão, pedra de atiradeira
É uma ave no céu, é uma ave no chão

É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão

É o fundo do poço, é o fim do caminho
No rosto, o desgosto, é um pouco sozinho
É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto (...)

É o fundo do poço, é o fim do caminho
No rosto, o desgosto, é um pouco sozinho
É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto (...)

(Disponível em: https://www.vagalume.com.br/tom-jobim/aguas-de-marco.html. Acesso em 6/03/2020)

Nesses textos, os fonemas exercem a função de estabelecer a ligação, o elo entre as partes do texto, atuando, consequentemente, como recursos coesivos.

Passemos à análise de outro recurso segmental: o homeoteleuto. Segundo Fiorin (2014: 112), o homeoteleuto

> é a igualdade sonora da parte final de diversos termos, ou seja, é a sucessão de palavras que terminam da mesma maneira. Quando o homeoteleuto é usado na poesia, disposto simetricamente, recebe o nome de rima. Essa repetição rimada intensifica o sentido, ao aproximar semanticamente as palavras que terminam do mesmo modo. É uma figura muito utilizada em provérbios: "Sem eira nem beira", "Não ata nem desata".

A presença de palavras que estabelecem entre si uma semelhança sonora (em sua terminação) não é uma característica exclusiva do texto poético, não sendo raro encontrá-las em textos publicitários. Vejamos dois anúncios bastante conhecidos:

Tomou Doril, a dor sumiu. /Abuse e use C&A.

É importante salientar que *Doril* "rima" com *sumiu*; esta última palavra evocará, ao ser pronunciada, a primeira, o nome do medicamento, despertando a atenção do consumidor para o *slogan* do produto, destacando-o em meio a tantos outros existentes, além de facilitar sua memorização. O mesmo ocorre

com o *slogan* da rede de lojas de roupas, em que a semelhança sonora final entre os dois verbos é responsável por efeito análogo.

Para continuarmos a análise dos recursos fônicos que atuam como elementos de coesão em um texto, mais especificamente a rima, leiamos o poema *A porta*, de Vinicius de Moraes (1991: 26):

A porta

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Mattoso Camara Jr. (1978: 45) esclarece o papel estilístico da rima:

> É a motivação sonora que especialmente justifica do ponto de vista estilístico a rima. O poeta se fixa, para ela, nos sons que a sua intenção poética condiciona, ou num vocábulo que é praticamente evocado pelos sons que encerra. (...) A insistência no som o torna, por sua vez, o centro emotivo da composição e prepara a ambientação emotiva do leitor ou do ouvinte.

Identificamos, no poema, as seguintes rimas: *morta*/*porta* (1ª estrofe); *devagarinho*/*menininho*, *cuidado*/*namorado*, *prazenteira*/*cozinheira*, *supetão*/*capitão* (2ª estrofe); *gente*/*inteligente*, *importa*/*porta* (3ª e 4ª estrofes); *quartel*/*céu* (5ª estrofe). As palavras que rimam geram um efeito na mente do leitor/ouvinte da poesia: como os sons finais das palavras são semelhantes, é como se uma palavra se ligasse à outra, evocando, sugerindo, na mente do leitor/ouvinte, o outro par da rima (empregando uma metáfora condizente com a concepção de que um texto é tecido de palavras, podemos imaginar que uma palavra está alinhavada à outra).

Outro poema de Vinícius de Moraes (1991: 54-55) será empregado para exemplificar como o poeta sabia explorar os recursos sonoros expressivamente:

As abelhas

A aaaaaaabelha-mestra
E aaaaaaas abelhinhas
Estão tooooooodas prontinhas
Pra iiiiiiir para a festa.

Num zune que zune
La vão pro jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim.

Da rosa pro cravo
Do cravo pra rosa
Da rosa pro favo
Volta pro cravo.

Venham ver como dão mel
As abelhinhas do céu!

Além da repetição das vogais, sugerindo a extensão prolongada da fala, sua duração (A aaaaaaabelha-mestra/E aaaaaaas abelhinhas/Estão tooooooodas prontinhas/Pra iiiiiiir para a festa), o que vem a ser um recurso suprassegmental, identificamos outro recurso de natureza sonora: a

onomatopeia. A repetição da onomatopeia (*zune* que *zune*) evoca o barulho dos insetos, contribuindo para a construção do sentido do texto (que trata da vida das abelhas) na medida em que é mais um elemento a manter a isotopia textual. Esta é mais uma ocorrência em que o significado é recriado no significante. Em outras palavras, o significante espelha, de certa forma, o significado.A manutenção temática(que pode ser alcançada pela presença de palavras do mesmo campo lexical; cf. KOCH; ELIAS, 2006: 159), nesse caso, é propiciada também pelos recursos de natureza sonora.

Análise dos recursos suprassegmentais: ritmo, acento e entonação

Fávero (2009: 29-30) destaca a pouca atenção dada ao ritmo, um recurso suprassegmental:

> Elemento pouco tratado na linguística, ele é parte na formação do texto. A duração relativa das sílabas está ligada, de um lado, à posição das pausas, acentos e entoação; de outro, a mudança do tempo pode constituir por si só uma função delimitadora ou um realce. Para que fique clara a função do ritmo na obtenção da coesão (e da coerência também), deve-se entendê-lo como uma sucessão de movimentos num jogo de tensão e distensão; assim a análise rítmica é indissociável da rede complexa de significantes que compõe o texto.

Para exemplificar como o ritmo exerce um papel coesivo relevante para a obtenção da coerência textual, utilizaremos outro texto do poeta Manuel Bandeira (2013: 154-155). O poema *Trem de ferro* é um exemplo de como o ritmo é fator que não pode ser desconsiderado quando da leitura e interpretação de um texto. Sem que se atente para o fato de que se pode realizar/explorar a leitura ritmada do poema, imitando o barulho do trem, seus versos podem soar desconexos e sem sentido:

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso

Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

O mesmo ocorre com o poema *Soldados Verdes*, de Cassiano Ricardo (*apud* SILVA; BERTOLIN, s/d: 27). A leitura dos versos "um dois, um dois, de batalhão em batalhão" e "A vida inteira a bater bumbo, a bater bumbo, a bater bumbo" sugerem, respectivamente, o passo ritmado dos soldados marchando e o som cadenciado produzido pelos tambores. O elemento de ordem fônica, nesse caso, reforça o conteúdo semântico do texto, relacionando a camada mais externa do texto (superfície textual) à mais profunda (sua significação), o que permite postular (como outros autores já fizeram) que o ritmo é um elemento coesivo.

Soldados verdes

O cafezal é a soldadesca verde
que salta morros na distância iluminada
um dois, um dois, de batalhão em batalhão,
na sua arremetida acelerada contra o sertão.
.....
Como um zumzum de mamangava ouve-se o estrondo da cachoeira
A vida inteira a bater bumbo, a bater bumbo, a bater bumbo.
.....
.....
Acompanhando a estrada em doida disparada
Os postes de carvão como espantalhos
Levam seus fios telegráficos sobre os ombros.
As casas dos colonos são cartazes muito brancos
Encarreirados no silêncio dos barrancos.

O acento é outro recurso suprassegmental digno de nota. Assim como a rima existente entre duas palavras serve para relacioná-las, o acento tônico das palavras pode exercer papel análogo. Se a terminação semelhante evoca a outra palavra do par, o emprego de palavras com o mesmo padrão acentual pode associá-las também, como ocorre na canção *Construção*, de Chico Buarque:

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho ilógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago

Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina

Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado

(Disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45124/. Acesso em 06/03/2020.)

É importante destacar que as palavras finais dos versos não necessariamente rimam, mas como todas são proparoxítonas, terminam por estabelecer um elo entre si. Isso se explica porque a acentuação contribui "para dar relevo expressivo a certos aspectos da mensagem (uma palavra, uma sílaba), de modo a traduzir uma emoção ou o desejo de salientar um ponto importante." (VANOYE, 2007: 38)

Outra canção, do grupo Skank, de autoria de Samuel Rosa e Rodrigo F. Leão, tira proveito do mesmo recurso:

Formato mínimo

Começou de súbito
A festa estava mesmo ótima
Ela procurava um príncipe
Ele procurava a próxima

Ele reparou nos óculos
Ela reparou nas vírgulas
Ele ofereceu-lhe um ácido
E ela achou aquilo o máximo

Os lábios se tocaram ásperos
Em beijos de tirar o fôlego
Tímidos, transaram trôpegos
E ávidos gozaram rápido

Ele procurava álibis
Ela flutuava lépida
Ele sucumbia ao pânico
E ela descansava lívida

O medo redigiu-se ínfimo
E ele percebeu a dádiva
Declarou-se dela o súdito
Desenhou-se a história trágica

Ele enfim dormiu apático
Na noite segredosa e cálida
Ela despertou-se tímida
Feita do desejo a vítima

Fugiu dali tão rápido
Caminhando passos tétricos
Amor em sua mente épico
Transformado em jogo cínico

Para ele uma transa típica
O amor em seu formato mínimo
O corpo se expressando clínico
Da triste solidão a rúbrica [sic]

(Disponível em: https://www.letras.mus.br/skank/70853/. Acesso em: 06/03/2020.)

Da mesma forma, é relevante abordar o papel desempenhado pela entonação. Em textos em que podem predominar as funções emotiva ou poética, é comum identificar o emprego expressivo da pontuação e, consequentemente, da entonação (que indica a curva melódica da frase, podendo ser ascendente ou descendente) (DUBOIS, 2006: 217). Nesses casos, ambas atuam como recursos coesivos, relacionando as partes do texto, não da maneira tradicional, como ocorre com os conectivos. Também esses recursos parecem materializar, na superfície textual, o conteúdo semântico do texto, enfatizando-o.

Citamos, como exemplo, o texto de Moacyr Scliar, que reproduzimos a seguir. Nele, cada etapa da vida é associada a um sinal de pontuação, de acordo com as características dela. Por exemplo, a infância é relacionada ao ponto de exclamação, por, nessa faixa etária,

as descobertas (tanto das crianças quanto de seus pais) poderem ser expressas por meio de frases exclamativas.

> Ai, gramática.Ai, vida.
>
> [...]
> INFÂNCIA: A PERMANENTE EXCLAMAÇÃO
> Nasceu! É um menino! Que grande! E como chora! Claro, quem não chora não mama! Me dá! É meu!
> [...]
> A PUBERDADE: A TRAVESSIA (OU O TRAVESSÃO)
> [...]
> — O que eu acho, Jorge — não sei se tu também achas — o que eu acho — porque a gente sempre acha muitas coisas — o que eu acho — não sei — tu és irmão dela — mas o que eu estive pensando — pode ser bobagem — mas será que não é de a gente falar — não, de eu falar com a Alice —
> — Alice tu sabes — tu me conheces — a gente se dá — a gente conversa — tudo isto Alice — tanto tempo — eu queria te dizer Alice — é difícil — a gente — eu não sei falar direito.
> JUVENTUDE — A INTERROGAÇÃO
> Mas quem é que eu sou afinal? E o que é que eu quero? E o que vai ser de mim?
> E Deus, existe? E Deus cuida da gente? E o anjo da guarda, existe?
> [...]
> Mas por que é que tem pobres e ricos? Por que é que uns têm tudo e outros não têm nada? Por que é que uns têm auto e outros andam a pé? Por que é que uns vão viajar e outros ficam trabalhando?
> AS PAUSAS RECEOSAS (RECEOSAS, VÍRGULA, CAUTELOSAS) DO JOVEM ADULTO
> Estamos, meus colegas, todos nós, hoje, aqui, nesta festa de formatura, nesta festa, que, meus colegas, é não só nossa, colegas, mas também, colegas, de nossos pais, de nossos irmãos, de nossas noivas, enfim, de todos quantos, nas jornadas, penosas embora, mas confiantes sempre, nos acompanharam, estamos, colegas, cônscios de nosso dever, para com a família, para com a comunidade, para com esta

> Faculdade, tão jovem, tão batalhadora, mas ao mesmo tempo, tão, colegas, tão.
>
> O HOMEM MADURO. NO PONTO.
> Uma cambada de ladrões. Têm de matar.
> Matar. Pena de morte.
> O Jorge também. Cunhado também. Tem de matar. Esquadrão da morte. E ponto final. No meu filho mando eu. E filho meu estuda o que eu quero. Sai com quem eu quero.
> Lê o que eu quero. Frequenta os clubes que eu mando.
> Tu ouviste bem, Alice. Não quero discutir mais este assunto. E ponto final.
> (UM PARÊNTESE)
> (Está bem, Luana, eu pago, só não faz escândalo)
> O FINAL... RETICENTE...
> Sim, o tempo passou... E eu estou feliz... Foi uma vida bem vivida, esta... Aprendi tanta coisa... Mas das coisas que aprendi... A que mais me dá alegria... É que hoje eu sei tudo... Sobre pontuação...

O autor faz um trocadilho com as palavras *travessia* e *travessão* para descrever a puberdade. Os travessões constantes marcam as frases entrecortadas e não concluídas do adolescente que não consegue expor seu pensamento de forma muito clara e organizada, sugerindo que, nesse período da vida, os adolescentes se comportam assim por sua inexperiência ou até mesmo timidez. O autor caracteriza a juventude e seus questionamentos pelas frases interrogativas e assim prossegue, descrevendo cada momento da vida humana, associando a um sinal de pontuação.

Machado de Assis (1990: 71), por sua vez, ao empregar unicamente sinais de pontuação no lugar das falas das personagens, sugere um encontro proibido entre os dois amantes. Nota-se que a

pontuação, como um recurso de natureza concreta, material, reforça a significação do texto, relacionado suas partes, como um recurso coesivo.

Cap. LV – O VELHO DIÁLOGO DE ADÃO E EVA

Brás Cubas
. . . ?
Virgília
. . . .
Brás Cubas
. . . . . .
. . . . . .
Virgília
. . . . . !
Brás Cubas
. . . . . .
Virgília
. . . . . .
. . . . . ? . . . . . .
. . . . . .
Brás Cubas
. . . . . .
Virgília
. . . .
Brás Cubas
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ! . .
. . ! . . . . . .
. . . . . !
Virgília
. . . . . ?
Brás Cubas
. . . . . !
Virgília
. . . . . !

Considerações finais

Nosso intuito, nessa breve exposição de exemplos, foi demonstrar que não se deve limitar a análise dos recursos fonológicos ao seu emprego estilístico, uma vez que os recursos de natureza segmental e

suprassegmental podem contribuir para a coesão textual. Assim como a repetição lexical desempenha papel primordial como recurso coesivo, a repetição de fonemas (presente na aliteração, na assonância, nos homeoteleutos e nas rimas) e de palavras com o mesmo padrão acentual exerce função análoga no texto poético. Por sua vez, as onomatopeias, o ritmo e a entonação (decorrente do emprego estratégico da pontuação) podem contribuir para a manutenção temática do texto. Isso ocorre, porque, em ambos os casos, como propõe Fiorin (2014), busca-se recriar o significado no significante.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1990.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. São Paulo: Global, 2013.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: Poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SCLIAR, Moacyr. In: CAMPOS, Carmen Lucia da Silva; SILVA, Nilson Joaquim da (orgs.). **Lições de gramática para quem gosta de literatura**. São Paulo: Panda Books, 2007.

SILVA, Antônio de Siqueira e; BERTOLIN, Rafael.**Curso completo de português**- 2º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SILVA, Thaïs Cristófaro. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017.

SIMÕES, Darcilia M. P. "Semiótica & Ensino. Estratégias para a leitura e textualização". In: SIMÕES, Darcilia (org.). **Estudos Semióticos**. Papéis Avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004b, p. 86-95.

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

CONSIDERAÇÕES SEMIÓTICAS EM TORNO DE UM CONTO DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II /SELEPROT/LITESCOLA

Introdução

Uma das atribuições do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, de modo que se formem adultos com capacidade de ler e compreender os diferentes textos presentes no dia a dia. Espera-se, ainda, que a escola promova a experiência da leitura literária para que o estudante possa perceber, nesse texto, todo o seu potencial humanizador e as diferentes formas de expressão do próprio sujeito e do mundo.

Na busca de uma atividade de leitura que desperte a atenção desse jovem leitor, cada vez mais habituado à leitura de textos de pouca extensão encontrados na *Internet*, é importante que façamos uma seleção cuidadosa para que a atividade proposta se torne prazerosa. Conforme observa Cosson (2014), é importante que o aluno tenha uma verdadeira experiência de leitura na escola, pois o letramento literário é uma das responsabilidades da instituição de ensino. O autor ressalta que o prazer da leitura não deve ser abandonado e, para isso, é imprescindível que o professor faça a orientação da leitura de um texto em sala de aula. Para que a leitura literária realmente aconteça, o professor deve fazer a leitura prévia do texto selecionado a fim de que busque estratégias de leitura que levem o aluno à compreensão do texto sem, no entanto,

sobrecarregá-lo de teorias e conhecimentos que podem passar a ocupar o centro das atenções.

Pretendemos, neste texto, fazer uma leitura do conto "O carrasco", de Sophia de Mello Breyner Andresen (2012) à luz da teoria semiótica de extração peirceana (PEIRCE, 1975), segundo a qual há, em qualquer texto verbal ou não verbal, elementos icônicos, indiciais e simbólicos responsáveis pelo processo de semiose, que faz emergir, na mente interpretadora, um sentido nunca finalizado, sempre em constante construção. Fazemos uso também das ideias de Simões (2009), pois acreditamos que sua proposta sobre a iconicidade textual, baseada na teoria semiótica do mesmo pensador americano, muito auxilia o professor a orientar o aluno visando à realização da leitura integral de um texto, ensinando-o a olhar e a considerar todos os signos nele presentes. Contamos, ainda, com a contribuição das concepções de Michel Foucault (1995) sobre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam e de outros autores que, igualmente, se debruçam sobre investigações no campo do discurso, como Ducrot (1987), além de Flores e Teixeira (2005). Por fim, lançamos mão das importantes contribuições sobre os aspectos gramaticais de Azeredo (1995) e Neves (2000).

O texto "O carrasco", de Sophia de Mello Andresen, objeto de nossa análise, narra os preparativos para a execução de um homem. Na história, à medida que os acontecimentos se desenvolvem, vê-se o delírio que antecede a um grande espetáculo. A narração apresenta para o leitor o insólito do comportamento humano: implacável no julgamento de infrações aos códigos e regras, sem deixar de cometer ações semelhantes em outras situações.

Veremos uma breve síntese da narrativa da escritora portuguesa no próximo item deste texto.

A obra

"O carrasco" faz parte de uma coletânea destinada ao público infantil e juvenil: "Quatro contos dispersos" (2012). A autora, Sophia de Mello Breyner Andresen, mais conhecida pela sua extensa produção poética, publicou o texto anteriormente na revista "As escadas não têm degraus" (1991). Segundo os editores, o conto fazia parte de um projeto maior. A trama que ora analisamos, finalizada pela frase: "Mas um dia aconteceu...", seria a primeira parte de uma história maior, jamais concluída.

O conto "O carrasco", ao qual nos referimos anteriormente, narra os preparativos da cidade de Vila Maior para a execução de um homem condenado à forca. O réu havia cometido o crime de ter tomado a iniciativa de queimar campos destinados à plantação, com o propósito, segundo ele, de purificar a terra.

Levado a julgamento, foi condenado à forca. A partir de então, a pequena cidade passa a viver a euforia dos preparativos de um acontecimento especial. Observam-se providências de todas as ordens, como construção de bancadas para o público, armação de cadafalso para a execução do condenado e até mesmo confecção de seu caixão. Por toda a cidade, iniciaram-se obras e pinturas para que o lugar tivesse uma aparência condizente com a importância do evento que iria sediar. As mulheres, tomadas de euforia jamais vista, passaram a ocupar-se de atividades de diversas ordens, como a confecção de roupas luxuosas, a compra de joias, adornos e produtos de beleza. Até mesmo os homens preparavam-se para a ocasião, com encomendas de roupas nos alfaiates e compra de acessórios, como luvas, esporas e cordões de ouro. A condenação do réu trouxe prosperidade à cidade, onde não restou um só cidadão desempregado.

Enquanto a localidade se preparava para o grande acontecimento, o Carrasco-Mor, vindo da cidade do Porto, se dirigia, em longa caminhada, ao local da execução. Era considerado um indivíduo tão repugnante que nem mesmo os animais suportavam transportá-lo. Seu caminho pelos povoados era acompanhado de insultos e pedradas por parte da população e, após sua passagem, providenciavam-se a limpeza e a desinfecção do local. Os objetos necessários para as refeições, mesa, cadeira, pratos e talheres, fornecidos obrigatoriamente pelo povo, eram imediatamente queimados após a partida do carrasco. Encerrada a passagem do algoz e finalizada a queima dos objetos e da área percorrida por ele, a aldeia era benzida pelo padre. Nessa ocasião, oferecia-se ainda uma prece ao condenado. Após esse ritual, o povo podia, finalmente, comemorar com música e dança a purificação e salvação de todos.

Análise do conto

É evidente, na história, o jogo de oposições, numa demonstração da contradição de comportamentos, que veio à tona a partir da voz do poder responsável pela condenação do réu. Vejamos esta passagem:

> O juiz leu "morte pela forca" e os rostos dos ouvintes de repente ficaram inteiramente nus, como se a vida tivesse retirado a sua máscara. Dentro da sala do tribunal, de súbito, tudo, desde o anel do juiz até ao cabelo do escrivão, à caneta, à tinta, ao papel, ao ar, à madeira da mesa, tudo se tornou insuportavelmente tangível e real. (ANDRESEN, 2012: 7) (grifos da autora)

Conforme lembra Foucault (1995), é possível que se identifiquem nos discursos suas contradições e o jogo de se mostrar e de se ocultar. Como a passagem mostra, o discurso do poder, materializado na sentença

do juiz, desencadeou o processo de liberação de sentimentos coletivos até então recalcados. Submisso à autoridade, o medo permanecia mais forte que desejos e outros sentimentos.

Diante da força, era recomendável a cautela e não a responsabilidade da fundação de um discurso, como ousou o lenhador ao agir individualmente. Em relação a essa questão, Foucault (1995) observa que as instituições de poder respondem de maneira a tornar esse começo cercado de atenção e de silêncio, em forma de ritual, com o objetivo de sinalizar a distância que os separa. Segundo o pensador, poder-se-ia imaginar a seguinte resposta da instituição soberana diante do desejo:

> Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (FOUCAULT, 1995: 7)

Como podemos ver, no texto, a iniciativa do lenhador, ou o discurso fundador, na denominação de Foucault (1995), foi considerado um crime, e, por isso, foi posto em evidência, para que a resposta, em forma de condenação, fosse um momento igualmente solene, cercado de silêncio. A partir da fala da autoridade suprema da Justiça, de acordo com o texto, todo o ambiente se transformou: “O juiz leu ‘morte pela forca’ e os rostos dos ouvintes ficaram inteiramente nus, como se a vida tivesse retirado sua máscara.” (ANDRESEN, 2012:7)

Com isso, sentimentos até então reprimidos poderiam, a partir de então, ser desvelados, já que a instituição do poder dera início ao processo de exclusão do criminoso, tornando, desse modo, a

exteriorização dos sentimentos uma atitude autorizada.

É importante chamar atenção para um elemento simbólico presente no texto: a purificação. Ela era fundamental para o povo daquela região, cuja busca era incentivada, sobretudo, pela instituição religiosa. Embora o réu tenha desafiado a ordem, tenha ousado se afirmar como sujeito de uma situação, procurou a salvação. Isso se evidencia ao justificar seu crime com o argumento da purificação do solo: "Tinha queimado as searas, segundo dissera, para purificação da terra." (ANDRESEN, 2012:7). Desse modo, podemos dizer que os personagens, sem exceção, participam das astúcias do ato discursivo, num jogo estratégico de ação e de reação, de dominação e também de luta. O personagem, ao justificar seu crime, lançou mão, de acordo com a teoria de Ducrot (1987) sobre argumentação, primeiramente, do princípio da universalidade, pois práticas que visavam à purificação eram costumeiras naquela comunidade. A ideia da necessidade constante da purificação era compartilhada por todos. Assim, seu discurso já orientava a resposta da autoridade. Em outras palavras, o réu acreditava em sua absolvição, já que, segundo ele, o crime se justificava pelos objetivos que visava a alcançar. Todavia, a sentença provocou quebra de sua expectativa. Após a decisão do juiz, vemos a seguinte passagem: "... tudo se tornou insuportavelmente tangível e real. Só o rosto do réu permanecia irreal e como que feito de insondável ausência" (ANDRESEN, 2012:11). Diante disso, só lhe restava aguardar a morte.

A cidade, assim, incluindo a instituição do poder, se esmerava em promover o ritual da exclusão de forma espetacular, inesquecível:

> Para que servisse de exemplo, a pena deveria ser executada no local do crime, isto é, na praça da cidade de Vila Maior, à vista dos campos queimados que se estendiam para além da torre da igreja e dos

> telhados das casas até os confins do horizonte.(ANDRESEN,2012:8)

Decretada a pena, todos se esmeram em tornar o espetáculo da morte memorável, sem dar importância à censura, pondo à mostra o prazer trazido pela iminência da concretização de um anseio autorizado institucionalmente.

O prazer da condenação do outro fez com que fossem ignorados valores responsáveis pela manutenção dos papéis sociais. Isso pode ser observado na seguinte passagem: "A iminência da morte concreta enervava e excitava o amor pela vida." (ANDRESEN, 2012:11). A agitação da população pôs à mostra, inclusive, a sensualidade das mulheres, como podemos ler: "As mulheres encomendavam vestidos vermelhos e amarelos e, em frente dos espelhos, ensaiavam penteados" [...] "As mulheres riam mais alto" (ANDRESEN, 2012:11). Como se vê, a satisfação da exclusão do outro pela condenação à morte desnudou os sentimentos mais sórdidos da população.

Os homens também passaram a dar importância à aparência, a exemplo das mulheres: "Os homens encomendavam gibões bordados e luvas de pelica, cordões de ouro e esporas de prata." [...]"os homens cofiavam as barbas e bebiam o vinho de um só trago..." (ANDRESEN, 2012:11). A preparação para o espetáculo do enforcamento fez brotar o lado adormecido das pessoas, cujas marcas passaram a ser o bom-humor, o cuidado com a aparência e o empenho na remodelação da cidade. Percebemos, nessas passagens citadas, a mudança da voz verbal. As pessoas da cidade, com o anúncio da morte do réu, passaram a ser agentes das ações verbais, em contraste com o emprego do verbo na voz passiva, que predomina no texto. A mudança da voz verbal é um elemento indicial de que as pessoas da cidade tiveram, naquela ocasião,

oportunidade de serem coadjuvantes do espetáculo que, mais uma vez, confirmava o poder da autoridade.

As contradições do discurso

No conto, é marcante a presença de oposições. Isso se verifica, inclusive, nas ações e no discurso dos personagens.

Leiamos esta passagem:

> Mal o julgamento terminou e a sentença foi proclamada, o empreiteiro foi encarregado de reunir pedreiros e carpinteiros para construírem as bancadas e o cadafalso. (...) A madeira foi cortada na mata do Pino da Serra, que ficava a três léguas de distância. Dela também se tirou o caixão do condenado e o cantar jovem e alegre dos martelos quebrou a sonolência das velhas ruas. (ANDRESEN, 2012: 8)

Observa-se nessa passagem, a primeira contradição do discurso daquela sociedade na qual ocorreria o enforcamento: "A madeira foi cortada na mata do Pino da Serra...". Entretanto, tal incoerência é autorizada, pois é uma determinação de ordem superior, como a forma verbal na voz passiva indica: "foi encarregado". Conforme observa Neves (2018), não é importante identificar o agente da ação verbal. O crime contra a natureza, dessa vez, ao contrário daquele cometido pelo lenhador, estava de acordo com a lei, com o propósito de a cidade se preparar de forma condizente com a importância da sentença decretada.

Curiosamente, o carrasco era execrado pela população. Isso mostra também uma contradição do discurso, já que a condenação do réu havia trazido vida à cidade. Entretanto, essa atitude pode se justificar. Como sabemos, o homem, por meio de instituições como Família e Igreja adquire modelos de comportamento moral. Essas instituições exercem influência sobre a Educação, o Direito e a Política, entre outros. No

inconsciente de cada um, a figura do carrasco tem uma conotação negativa, ou se apresenta como um ícone do mal, como se lê na história: "Entretanto, do outro lado dos vales e das montanhas, já o carrasco vinha a caminho. Com ele vinha o pavor, o negrume, a danação." (ANDRESEN, 2012:12) As normas de conduta estão enraizadas tão fortemente no homem que ele é capaz de reagir de forma contraditória. Em outras palavras, o povo sente prazer diante da condenação do réu, entretanto, o indivíduo encarregado desse ato, que é o carrasco, passa a ser odiado e insultado, em decorrência dos discursos das instituições Família e Igreja sempre presentes.

Vê-se, na repulsa ao carrasco, a tentativa de se manter o comportamento social conveniente diante dessa figura (ódio, medo, indignação) e da figura do condenado (piedade). O verdugo, por onde passava, despertava a atitude de aversão e desprezo, com o consentimento da Igreja.

Leiamos esta passagem:

> Até que o tambor se calava, o que era sinal de que o carrasco e os soldados tinham saído da aldeia (...). Até que no campanário, o padre tocava o sino, para lhes dizer que o cortejo já se havia sumido na curva da estrada (...) (ANDRESEN, 2012:14)

Conforme observam Flores e Teixeira (2005), o discurso se constrói pelo atravessamento de uma variedade de discursos. É sabido que o carrasco é o indivíduo encarregado da execução de um homem; portanto, essa palavra faz emergir, na mente das pessoas, imagens ligadas ao "pavor", ao "negrume" e à "danação", como vemos na passagem: "Com ele vinha o pavor, o negrume, a danação" (ANDRESEN, 2012:12). Desse modo, o comportamento hostil da

população era perfeitamente compreensível, embora fosse o personagem de fundamental importância para o espetáculo que se preparava.

A passagem dessa figura devia se encerrar com verdadeiro ritual, para que o local fosse purificado e os sentimentos funestos por ele despertados se apagassem da mente da população, como mostra esse trecho:

> O sino então tocava de novo e o padre aparecia à porta da igreja e avançava pela rua principal aspergindo tudo com água benta. O povo acompanhava-o rezando o padre-nosso e repetindo sempre o fim: "Libera-nos a malo". E, aspergindo o ar, o padre, seguido pelos fiéis voltava para a igreja onde todos rezavam, com grande dó, pelo condenado e depois cantavam o Aleluia. E, ao cair da noite, em frente à fonte, faziam na praça principal uma grande fogueira com lenha dos matos do monte e o perfume do seu fumo purificava o ar. Então todos se riam e dançavam e se saudavam porque estavam limpos e libertos do mal. (ANDRESEN, 2012:15)

Os rituais de expurgação se repetem em vários pontos da história. Além do ato religioso, havia outras práticas consideradas purificadoras pela população:

> Então, enquanto as mulheres com grandes celhas de água e sal lavavam toda a calçada que o carrasco pisara, os homens, com enormes fardos de palha, saíam da povoação e dirigiam-se ao lugar onde o carrasco tinha comido com a sua escolta. A certa distância sempre, atiravam os fardos até que tudo, mesa, cadeira, celhas, pratos, copos, estivesse completamente coberto de palha. Feito isto, e sempre à distância, atiravam três brasas para cima do monte (...) (ANDRESEN, 2012:14)

Os elementos simbólicos como água, sal e mais o fogo, utilizados para a finalização da cerimônia, teriam o poder de purificar o local que

se tornara maculado pela presença do carrasco. Todo o seu trajeto era acompanhado pela população, que providenciava a limpeza do caminho após sua passagem, com outros materiais também considerados purificadores: “Entretanto, as mulheres com água e vinagre lavavam a fonte onde o carrasco e a escolta tinham bebido.” (ANDRESEN, 2012:14). Esse rito era finalizado com a limpeza do próprio corpo: “Depois, cada um corria para sua casa, lavava-se a si próprio e vestia roupa limpa”(ANDRESEN, 2012:14).

Como o texto mostra, um homem é condenado à morte por atear fogo a um terreno e a mesma prática, entretanto, se repete de forma coletiva. Ela passa a ser considerada, dessa vez, um ritual de purificação, estimulado por uma instituição também de poder, que é a Igreja, e permitido pela Justiça, instituição responsável pela ordem.

A iconicidade textual

De acordo com Simões (2009), cujos estudos sobre a iconicidade se inspiram na teoria semiótica de Peirce (1975), a compreensão de textos se dá a partir de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciador e reconstruídas por um coenunciador (leitor ou intérprete). Essas imagens são traduzidas em signos verbais, no caso do texto escrito, e podem funcionar para a condução do intérprete à mensagem inscrita no texto. A iconicidade pode ser observada no plano da estruturação verbal ou num plano mais amplo, o da trama textual.

Em “O carrasco” vemos marcações linguístico-icônicas que se apresentam ao leitor como elementos mapeadores para entendimento do texto. Já comentamos anteriormente que a história é marcada pela contradição do discurso. Vemos a prudência inicial da população se transformar em euforia, o estado sombrio do condenado à espera da

morte em contraste com o estado de excitação do povo à espera do espetáculo da morte e, ainda, o clima sonolento da cidade ser quebrado pela alegria contagiante dos martelos. Observamos também o comportamento recatado das mulheres e a rudeza dos homens darem vez à sensualidade e à vaidade. Os habitantes da vila onde ocorreria a execução se alegravam pela proximidade do espetáculo; ao mesmo tempo, o trajeto do carrasco até o local do evento era acompanhado de insultos e agressões. Não podemos ignorar também a aplicação de pena de morte a um homem por ter tomado a iniciativa de queimar a vegetação de um terreno. No entanto, foi ordenada a derrubada de árvores para a preparação da execução do condenado. Para ratificar o insólito dos acontecimentos, vê-se que a fogueira tem dupla função: ela tanto serve para comemorar a purificação da vida como para destruir a energia do mal irradiada pelo carrasco. Como se vê, a trama textual é construída por oposições, cujo efeito de sentido é a contradição do espírito humano.

Segundo Simões (2008), o projeto comunicativo do autor é capaz de ativar signos que possam representar ideias, os ícones, ou conduzir o leitor à mensagem básica da comunicação por meio dos índices. A escolha lexical é um item de fundamental importância, pois tanto maior será a iconicidade textual quanto maior for a habilidade do enunciador lidar com os itens léxicos e com a gramática da língua, pois esses itens constituem o arcabouço para a estruturação do texto. A estruturação sintática formada pela combinação de elementos indiciais e icônicos levará o leitor à formação de imagens responsáveis pela leitura e compreensão de um texto. No conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, os elementos indiciais e icônicos levam a mente interpretadora a considerar a inconstância das ações humanas, às quais nos referimos. Esse fato pode ser visto nestas passagens:

> "...tudo se tornou insuportavelmente tangível e real. Só o rosto do réu permanecia irreal..." (ANDRESEN, 2012:7)
> " ... o cantar jovem e alegre dos martelos quebrou a sonolência das velhas ruas" (ANDRESEN, 2012:9)
> "...o condenado teria ainda três meses de espera para se preparar para a morte e a gente da cidade teria três meses para se preparar para o acontecimento"(ANDRESEN, 2012 :9)
> " a iminência da morte concreta enervava e excitava o amor pela vida" (ANDRESEN, 2012:11)

Com base nas passagens anteriores, podemos depreender as seguintes isotopias, ou recortes temáticos do conto: morte e vida. Essas isotopias podem ser sustentadas pelas expressões e palavras presentes no quadro que se segue:

MORTE	VIDA
irreal	real
sonolência das velhas ruas	o cantar jovem e alegre dos martelos
três meses de espera para a morte	três meses para o acontecimento
iminência da morte	o amor pela vida

A contradição pode se verificar também no projeto do texto como um todo. É possível dividir a história em duas partes:

Parte 1: A euforia da população nos preparativos para o espetáculo da execução.

Parte 2: O trajeto do carrasco.

A conjunção coordenativa adversativa *entretanto* pode ser considerada o signo indicial, ou pista de identificação dessa divisão,

como lemos no trecho: “Entretanto, do outro lado dos vales e das montanhas, já o carrasco vinha a caminho”(ANDRESEN, 2012:12).

De acordo com Neves (2000), a conjunção coordenativa adversativa marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados. Essa desigualdade é utilizada para a organização da informação e para estruturação da argumentação, conforme observa a mesma autora. A estrutura vai implicar a manutenção de um dos membros, geralmente o primeiro, e a sua negação. Azeredo (1995) lembra que essa conjunção, além de funcionar como um conectivo é, também, um operador discursivo. Em “O carrasco”, a evidência dos argumentos positivos aparece na primeira parte do conto; na outra parte, verifica-se a evidência de argumentos com uma carga negativa de sentido. A parte que se inicia com o conectivo coordenativo “entretanto” marca a contraposição de ideias. No conto, vemos a alegria da cidade de Vila Maior em meio aos preparativos para o espetáculo da morte seguida da reação coletiva de repulsa ao carrascona sua caminhada para lá. O final da história, entretanto, mostra a comemoração típica do fim de um ciclo de trevas para os habitantes de um lugarejo pelo qual o carrasco passara.

Dando continuidade ao quadro icônico de contradições, é importante ressaltar também que a figura do carrasco aparece em oposição ao resto da população, sendo possível formar, por exemplo, o seguinte esquema formado pelas isotopias “justo” e “indigno”:

JUSTO	INDIGNO
população	carrasco

Por outro lado, esses dois opostos são solidários em relação ao

objetivo final: a execução do condenado. Essa constatação se verifica no título do conto, ou seja, a figura do carrasco pode ser considerada um ícone, pois sintetiza os opostos que formam a unidade do texto. Esse personagem representa tanto a danação como o prazer.

A leitura do texto em sala de aula

Como já comentado, a autora da narrativa "O carrasco", Sophia de Mello Breyner Andresen, não considerava a história concluída, como podemos ler na última oração do texto, finalizada por uma conjunção coordenativa adversativa: " Mas um dia aconteceu uma coisa estranha..." (ANDRESEN, 2012:15). Seu projeto era finalizá-la em outro número da revista na qual foi publicada a primeira parte, objeto de nossa análise.

Essa narrativa foi lida por alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental e, como parte da atividade de leitura e de produção textual, propusemos sua continuação, como planejara a autora. Dividimos a turma em grupos e cada um deveria, além de representar parte da história, elaborar um desfecho para ser posto em votação. As propostas foram as mais variadas possíveis, como a fuga do condenado e o prosseguimento da festa com o objetivo de comemorar a vida. Outro grupo preferiu a execução do carrasco, pelas mortes por ele praticadas. Observamos o pensamento cartesiano bem definido: o Bem e o Mal, salvação para o acusado e condenação para o carrasco. De acordo com esse pensamento, um grupo propôs a redenção do carrasco, que passou a praticar o bem.

O texto considerado mais interessante pelos grupos manteve o caráter insólito da primeira parte. Segundo a proposta desses alunos, o povo da cidade de Vila Maior teria dado prosseguimento aos preparativos para o espetáculo da morte. Na data da execução, entretanto, as cinzas do terreno queimado deram lugar a uma vegetação de um verde

exuberante, só percebida naquele instante. Infelizmente, nesse momento, o carrasco já havia concluído sua tarefa. Desse modo, o povo, arrependido, teria se dirigido à igreja e rezado pelo morto, pedindo perdão pela injustiça cometida. A história criada pelo grupo, conservando suas características insólitas, é finalizada na ocasião em que a população, certa do perdão de Deus, dá continuidade aos festejos.

Verificamos que a leitura do texto "O carrasco" em sala de aula apresentou uma dificuldade muito frequente nas atividades em sala de aula, sobretudo de leitura: o desconhecimento do léxico. Esse fato trouxe a confirmação de uma hipótese que levou Simões a organizar uma obra em torno do assunto: "Léxico, investigação e ensino" (2014). A dificuldade na leitura não está propriamente na complexidade do texto apresentado, porém, no léxico empregado. Embora o conto seja escrito no registro europeu do português, não houve dificuldade de ordem diatópica, diastrática ou diafásica na leitura. A dificuldade maior se verificou no vocabulário empregado, que é usual entre nós. Em relação a isso, Simões (2008) lembra que a comunicação será tão mais efetiva quanto mais proficientes forem os interlocutores. Decidimos, por isso, organizar um glossário com os alunos para auxiliar a compreensão da história. À medida que as dificuldades eram identificadas no texto, os alunos registravam o significado da palavra, de acordo com pesquisa feita em dicionários.

É interessante observar que o jovem leitor não sente estranhamento diante de um texto reconhecidamente insólito. A recepção desse leitor diante de uma história que foge aos padrões tradicionais é bem positiva, pois, na verdade, essa característica desperta bastante interesse. O jovem leitor acompanha a lógica dos acontecimentos apresentada no texto. Prova disso é o fato de o desfecho com elementos fantásticos ter sido

considerado o mais interessante pela classe. Houve uma interessante discussão em torno da figura do carrasco. Seria ele o personagem-chave da história? Chegaram à conclusão de que a festa só teria continuidade se a figura encarregada de uma ação tão abominável prosseguisse em sua caminhada e realizasse sua tarefa. Desse modo, o carrasco não deixava de ser uma figura de grande importância para a concretização do prazer daquela população.

Considerações finais

Uma das características da linguagem artística é provocar no espectador ou no leitor a inquietação e o estranhamento. A originalidade do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen reside em seu caráter inusitado. A narração põe à mostra emoções, muitas vezes, veladas pelo fato de serem relativas ao lado sórdido de cada um, encoberto pela censura. O sentimento de prazer autorizado, diante da exclusão do outro pela morte, exibiu atitudes bem inusitadas, porém compreensíveis. Aquela era a ocasião em que cada um teria a oportunidade de ser autêntico. Desse modo, não poderia haver desaprovação, pois todos estavam agindo da mesma maneira.

O conto da escritora portuguesa oferece inúmeras possibilidades de discussões, sobretudo em sala de aula. A história tanto nos leva a refletir sobre questões literárias como sobre questões filosóficas.

Podemos dizer que a experiência de trabalho com o texto "O carrasco" foi bastante rica e proveitosa. Mostrou ao aluno que, além da nossa realidade, dos nossos paradigmas, existem outras realidades e outras possibilidades de lidar com as coisas do mundo. Com isso, a imaginação para criar flui com mais liberdade, pois o estranho, o diferente, o insólito não são defeitos e sim qualidades.

Referências

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Quatro contos dispersos**. Porto: Editora Porto, 2012.

AZEREDO, José Carlos. **Iniciação à sintaxe**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1995.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

JORGE, João Miguel Fernandes; FEIJÓ, Antônio; FERNANDES, Joaquim Manuel (org.).**As escadas não têm degraus**. Lisboa: Edições Cotovia, 1991. (Coleção: As escadas não têm degraus, n.5).

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura**. A gramática do Português revelada em usos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade verbal**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMIÓTICA PEIRCIANA DA *GRAPHIC NOVEL A PIADA MORTAL*, DE ALAN MOORE E BRIAN BOLLAND

Cristiane Gonçalves Lemes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ NuPeQ

> *"Se você acha que o leitor de romances populares – por mais inculto que seja, por piores que sejam os romances – volta a seus antigos livros favoritos repetidas vezes, então, você tem uma boa evidência de que eles lhe são uma espécie de poesia."*
> (C.S. Lewis)

Introdução

A epigrafe acima escrita por C. S. Lewis em seu artigo *Sobre histórias* pode ser aplicada a algumas histórias em quadrinhos, como esta na qual o presente artigo se fundamenta para fazer um estudo semiótico a partir dos estudos peirceanos sobre os elementos visuais (traços, cores e imagens) da *graphic novel A piada mortal*, escrita por Alan Moore e desenhada por Brian Bolland, publicada em 1988, e sua intertextualidade com o filme estadunidense, mudo e preto e branco *O homem que ri* (*The man who laughs*), de 1928, dirigido pelo cineasta expressionista alemão Paul Leni, que inspirou o visual do Coringa, arqui-inimigo do herói Batman nos quadrinhos.

A *piada mortal* ganhou ares de clássico e revolucionou o mundo dos quadrinhos a partir dos anos 1980, apresentando ao leitor uma versão mais violenta do mundo dos heróis e questões perturbadoras, por exemplo: um dia em que tudo deu errado basta para que o indivíduo sucumba à loucura. Além disso, a *graphic novel* traz à tona diversos

assuntos como a probidade entre os personagens: um convive com problemas psiquiátricos, pobreza, desemprego, perdas sentimentais; o outro, órfão de pai e mãe, é oriundo de família rica e disposto a combater o crime a qualquer custo. Com cenas de violência e traços marcantes, a obra foi ilustrada para dar a sensação ao leitor de um uma história horripilante, mas com um final inusitado.

O filme *O homem que ri* descreve a vida de um rapaz com sérios problemas estéticos que utiliza essa deficiência para distrair e animar as pessoas em peças circenses. Com cenas de romance, aventura, ação, comédia e drama, demonstra em seu contexto como as produções cinematográficas eram produzidas naquela época.

Para nossa análise, apresentaremos os tipos de intertextualidade, a descrição das obras e a análise dos elementos visuais a partir da Semiótica de Peirce. Tal discussão se mostra pertinente principalmente quando o filme *Coringa*, do personagem homônimo, alcança uma bilheteria superior a 1 bilhão de dólares.

Sobre os tipos de Intertextualidade

Para a execução dessa análise partimos do referencial teórico de (KRISTEVA, 2012), que cunha o termo intertextualidade a partir do seu entendimento de que todos os textos são construídos como um mosaico de citações, em que nenhuma produção textual surge do nada. Em outras palavras, um texto é absorção e transformação de outro texto. Esse pensamento em relação ao texto também está presente nos estudos greimasianos, nos quais o texto é capaz de redistribuir a língua, sendo que uma das vias dessa reconstrução é a de troca entre os elementos textuais. Assim, quando lemos um texto devemos considerar os fragmentos que são reconhecidos de um texto já existente em redor de

um novo texto, e, por fim, os fragmentos dentro dele mesmo; a partir disso, (GREIMAS, 1973) nos demonstra que todo texto é um intertexto; nenhum texto começa do zero, dentro dele estão presentes outros textos, seja em níveis mais variáveis, facilmente reconhecidos ou não.

(KOCH, 2000: 31) nos explica que:

> "Os diversos tipos de relações intertextuais só podem ser explicitados de maneira adequada por uma teoria linguística que leve em conta não apenas os enunciados efetivamente produzidos, mas – sobretudo – o evento particular que constitui a sua enunciação".

Quando tomamos como objeto de estudo uma história em quadrinhos, como uma obra que cria os seus argumentos textuais a partir de outra, temos que compreender que nem sempre os argumentos enunciativos estarão retratados de forma igual ao texto originário, e que isso também não torna o texto da história em quadrinho menos autêntico. Nesse sentido, (KOCH, 2000: 46) também nos explica que um texto é um objeto heterogêneo, visto que "revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe".

Sendo assim, as intertextualidades que se encontram nos objetos de análise são a estilística e a explícita. A primeira "ocorre quando o produtor do texto, com objetivos diversos, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas" (LINHARES, 2010: 98), nesse tipo de texto entende-se que o texto passou por um molde de criação. A segunda está presente dentro do texto, e o leitor consegue realizar a conexão entre os textos sem que se faça menção evidente da fonte original; quando se

consegue atribuir o outro texto para o seu real enunciador (KOCH & VILLAÇA, 2007).

Para (KOCH & TRAVAGLIA, 2010) a intertextualidade é um fator de coerência do texto, uma vez que, dentro desse processo cognitivo de produção/recepção de um conteúdo de um determinado texto, conseguimos reconhecer outros textos.

Sobre A piada mortal

A piada mortal, desenhada por Brian Bolland e escrita por Alan Moore, foi lançada em 1988 e tem como destaque Coringa, o vilão enfrentado por Batman e que já teve diversas origens apresentadas nas histórias do herói. Essa narrativa em *graphic novel* foi publicada pela *DC Comics* pela primeira vez nos Estados Unidos. Alan Moore destaca os distúrbios que uma pessoa pode desenvolver, após um dia ruim, criando assim o Coringa que é a história de um personagem frustrado e trágico. Ele falha como profissional, na sua vida, como homem de família para época, sua esposa gestante morre, e em decorrência desses fracassos é levado à loucura. *A piada mortal* é dedicada ao público adulto e traz em suas páginas um apanhado de assuntos relacionados ao comportamento humano. Considerada pelos amantes de HQs como uma das melhores obras, o seu elenco é composto por Batman, Coringa, Comissário Gordon e sua filha Bárbara Gordon. Bernardo aponta que esse tipo de produção aborda assuntos como drogas, sexualidade, politica, fantasia e literatura com desenhos ricos em criatividade e liberdade de expressão.

> Fazem parte de seus roteiros questões envolvendo drogas, sexualidade, política, fantasia e literatura. Dadas tais características, as *graphic novels* trazem histórias com um maior caráter autoral, nas quais

> escritores e desenhistas possuem maior liberdade criativa. (BERNARDO, 2011: 450- 453).

Não é difícil perceber que a obra está repleta de cenas nas quais seus personagens passam por problemas causados pelo Coringa. O primeiro choque aparece quando o vilão, travestido de turista, toca a campainha da casa do Comissário Gordon e fere Bárbara, a Batgirl, com um tiro que mais tarde a deixaria paraplégica. Cena essa que lembra a invasão cometida por *drugues* a uma residência no filme *Laranja mecânica*, 1972, imobilizando um homem, deixando-o paraplégico e estuprando sua esposa. A violência nos dois episódios é tão evidente que suas imagens são carregadas de dor e desespero vividos pelos personagens e saboreada pelo Coringa enquanto assiste a tudo aquilo. A obra também trabalha a crítica ao circo, que naquela época aprisionava em jaulas os animais e os utilizava em apresentações pelas cidades em que passava.

É importante lembrar que o vilão utiliza a ingenuidade de um parque de diversões, lugar frequentado principalmente por famílias que levam suas crianças para recreação e passatempo. A obra demonstra claramente que Coringa, um palhaço, cujo principal objetivo é divertir, torna-se um personagem com distúrbios psicológicos. Sua psicopatia está presente o tempo todo nas suas "maldades", que têm a finalidade de causar o caos na sociedade.

Observa-se que a história é constituída de simbolismos como a nudez do comissário Gordon, quando é levado a um parque de diversões desativado, demonstrando claramente a fraqueza do homem. Na mesma cena observa-se que os soldados do vilão são representados por anões, o que remete ao senso-comum que os associa à infantilidade. Em outro

momento, Coringa aparece sentado num trono e o caminho até ele é feito com pedaços de corpos de bonecas nuas, insinuando a pedofilia. Na mesma cena identificou-se a utilização das cabeças de duas bonecas como tochas para iluminar o "rei" sentado em seu trono.

A obra é uma crítica à sociedade que cobra dos indivíduos uma postura essa difícil de ser alcançada quando não se possui o básico para sobreviver como emprego, lar, alimento, educação e saúde. A loucura representada pela perversidade de um homem que decide cometer crimes para justificar a sua exclusão social demonstra que esse tipo de ação é algo que vivemos diariamente nas cidades brasileiras e também em grandes metrópoles.

No próximo item, vamos descrever a origem do personagem Coringa nas primeiras versões dos quadrinhos e na *graphic novel* analisada.

Sobre o Coringa

A inspiração do personagem Coringa veio por meio do filme, mudo e preto e branco *O homem que ri* (*The man who laughs*), 1928, dirigido pelo cineasta Paul Leni, que se inspirou na história livro de Victor Hugo, lançado em 1869, com o mesmo nome. Gwynplaine, o protagonista do filme, tem em seu rosto as dimensões trágicas e cômicas da vida. Gwynplaine é submetido, ainda quando criança, a uma cirurgia, onde tem seu rosto totalmente desfigurado, principalmente a parte da boca, deixando nele uma cicatriz que demonstra um sorriso permanente. Abandonado por um grupo de ciganos, na Inglaterra, o menino caminha à noite e perdido pelas ruas tomadas pela neve encontrando uma mulher desfalecida com sua filha cega nos braços. O garoto decide salvar a bebê

e procura ajuda nas casas da cidade até encontrar o saltimbanco Ursus, que decide adotar as crianças e explorá-las em busca do sustento delas, de certa forma atenuando a exploração na história. Dea, a menina cega, e Gwynplaine apaixonam-se perdidamente, o que contribui para tornar a produção cinematográfica emocionante. O tempo passa e o rapaz com feições "estranhas" é reconhecido como um membro da realeza pela Rainha Anne e convidado a participar da Câmara de Lordes, mas seu amor por Dea fala mais alto, fazendo com que o rapaz abandone suas origens para viver ao lado de sua amada.

Tanto o personagem do Coringa quanto Gwynplaine introduzem a questão da pobreza, sofrimento, humilhação, aparência e beleza. Os dois são desfigurados e são vistos como monstros, ainda que um deles, Gwynplaime, tenha um bom coração.

Coringa, com a sua risada perturbadora e com seu sorriso indestrutível, atravessou gerações como símbolo de pura maldade frente a bondade dos heróis. Os dois personagens, diferentes em muitas perspectivas e aspectos, fundem-se na inabilidade de lidar com que realmente sentem.

A seguir faremos a análise semiótica, a partir de Peirce, de alguns elementos de *A piada mortal.*

Análise semiótica na visão peirceana

A piada mortal é considerada uma das melhores histórias sobre o Batman de todos os tempos e derruba a ideia de que quadrinhos são feitos para crianças. Desta maneira, pode-se dizer que esse tipo de produção, juntamente com o cinema, é classificada como uma combinação de inúmeras crenças, levando o conceito de que a história traz mensagens

subliminares para os telespectadores. Assim explica (PIETROFORTE, 2011: 52). “A história em quadrinhos com balões e o cinema falado são semióticas sincréticas, pois seus planos de expressão são formados, pelo menos, por semiótica verbal e semiótica plástica.”

A semiótica peirceana está presente em todos os produtos consumidos pelo homem e traz consigo mensagens ocultas através de traços, cores, imagens e sons. Com o olhar voltado para a imagem de capa da *graphic novel* observa-se que Brian Bolland utilizou riscos fortes e cores que lembram o universo gótico. Coringa está fantasiado de turista, com roupas, chapéu e máquina fotográfica, subvertendo a ideia de que é uma pessoa inocente, perdida e que deseja explorar a cidade.

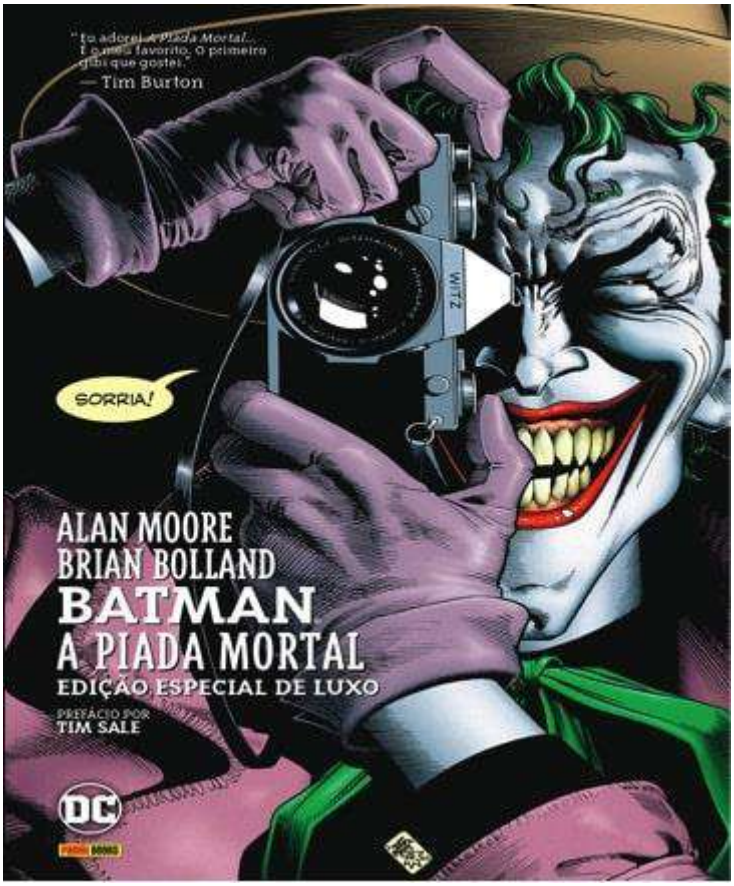


Imagem 1 – Capa da *Graphic Novel*

Nota-se a predominância de cores como o roxo (remete ao poder, realeza e extravagancia); o preto (conotações ao terror, mal e morte); verde, com a simbologia de ganância e por fim o vermelho na boca do personagem, com algo relacionado à adrenalina. Conforme explica (LORSCHEITER, STEFFEN & POLIDORO apud HELLER, 2014: 17) "A cor transmite sensações para cada indivíduo que a observa, que a sente. A percepção visual depende de fatores como o do aparelho óptico, do cérebro". Assim, antes de ler a obra pode-se ter um conceito do que está por vir nas próximas páginas. Observa-se que a trama se passa à noite, remetendo ao medo e ao terror com diferentes cenários onde o vilão, Coringa, comete diversos crimes com a intenção de encontrar seu arqui-inimigo, Batman.

Com traços fortes e expressão sádica, Coringa está a todo momento se divertindo com suas maldades e disparando sua risada apavorante e cruel. Verifica-se a utilização de cores quentes, escuras e saturadas tais como preto, vermelho, roxo e com destaque para o branco que na imagem abaixo traz a rendição do personagem por meio da sua risada. Devido a alguma maldade e com semblante de loucura verifica-se os olhos grandes, estatelados, as mãos na cabeça e a saliva escorrendo pela boca. Com seu comportamento atroz, Coringa desperta o terror em seus leitores através das perversidades que comete.



Imagem 2 – O surgimento do Coringa

A imagem-conceito trabalhada no personagem é voltada para o terror na qual o personagem escolhe causar pânico no dia a dia dos seus inimigos apenas como diversão. (AREAL, 1995: 64) afirma que "às imagens mentais chamamos representações (mentais ou sociais), ou seja, formas de conceber, de olhar, de ver, de interpretar o mundo". Assim, toda figura que temos a oportunidade de observar traz consigo um significado, uma mensagem a se pensar.



Imagem 3 – Comparação entre dois momentos do personagem, com a esposa e no parque de diversões

Nos quadros acima duas figuras interessantes a serem analisadas. A primeira cena, no passado, é apresentada em preto e branco e Coringa, ainda um homem sensibilizado pelo amor, estende as mãos para sua amada, que o recebe com um sorriso nos lábios; sua fisionomia refletida no armário demonstra que ele está aborrecido com algum acontecimento vivido. No segundo desenho, já no presente, percebe-se a cena semelhante, em cores, com a utilização do preto, vermelho, roxo, verde, branco e laranja (que neste contexto nos dá a ideia de "anseio" de vingança pelas frustrações e perdas vividas) para identificar o personagem. Veja como a imagem refletida do Coringa no quadro é exatamente a mesma observada anteriormente, mas desta vez ele vive um relacionamento com si mesmo, pois o "palhaço risonho" que estende a mão é exatamente como ele se vê no futuro. Outro dado importante é que a cena é vivida num parque de diversões, ao entardecer; veja ao fundo uma roda gigante já sem tonalidade porque a noite anuncia sua chegada. O deslumbramento de uma imagem e todo o seu mistério faz com que seu leitor interprete de formas variadas a mensagem passada

sob a ótica de ser algo ilusório. Esse tipo de informação mexe com o psicológico humano, provocando discursos sociais distintos a cada pessoa que observa.

> A abordagem semiológica, com sua distinção entre diferentes níveis de codificação da imagem, fornece uma primeira resposta a essa questão: em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros relativamente naturais, porém já mais estruturados socialmente [...], e outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. (OLIARI, ALMEIDA & BONA apud AUMONT, 2001: 250).

O aspecto social transmitido numa imagem movimenta a imaginação do leitor com apoio nas suas experiências culturais adquiridas. Com sua vivência, auxilia a indústria cultural a fabricar episódios em livros, filmes, séries e programas televisivos. Parafraseando (OLIARI, ALMEIDA & BONA, 2009), existe um provérbio chinês que diz que uma imagem vale mais que mil palavras. Para (SANTAELLA, 2015: 4) a imagem não é apenas uma forma de linguagem, mas também se constitui em uma matriz do pensamento e da inteligência humana, portanto o campo visual trabalha com todos os sentidos humanos: visão, olfato, paladar, audição e o tato. Sendo assim, essa obra causa uma mistura de sentimentos para seu leitor, que será provocado do começo ao fim a pensar nas diversas possibilidades de fim para uma história que não deixa claro se o vilão é assassinado pelo mocinho.

Considerações finais

Coringa (no original, *The Joker*) é um vilão fictício que aparece nos quadrinhos estadunidenses publicados pela *DC Comics*. Foi criado por Jerry Robinson, Bill Finger e Bob Kane e apareceu pela primeira vez em Batman #1 (abril de 1940).

O Coringa é parcialmente inspirado no visual de Gwynplaine, personagem interpretado por Conrad Veidt, no filme *O homem que ri* (1928), tornando-se o célebre arqui-inimigo do Batman, sendo retratado como um gênio do crime, com um senso de humor sádico e doentio. Com o passar do tempo, ele se tornou icônico, se não o mais reconhecido, personagens da cultura popular. O Coringa tem sido citado como um dos maiores vilões e personagens dos quadrinhos já criados.

Em um momento que os valores da sociedade têm mudado, conceitos como certo e errado são questionados, o personagem tem conseguido mais espaço na cultura popular, espelhando o que tem acontecido no mundo e a partir de *A piada mortal*, pode-se notar como ele deixou de ser um personagem humorístico, como era representado nos quadrinhos até então, para se tornar um vilão de grandeza maior, um típico gênio psicopata.

Observa-se a utilização dos elementos visuais na *graphic novel A piada mortal*, tais como traços, cores e imagens para contar a história que se passa em diversos ambientes e praticamente no período noturno. (SILVA, 2001: 1) explica que "história em quadrinhos é definida em geral como um tipo de linguagem que, utilizando-se da combinação de textos e desenhos, conta uma história". Com traços fortes, o inglês Brian Bolland, demonstra que o enredo será impactante e que deixará seus leitores perturbados. As cores utilizadas na obra remetem ao universo

gótico e suas imagens estimulam o psicológico de quem as vê desta forma. (SILVA, 2001: 2) classifica que "nos quadrinhos se observa a utilização de dois códigos: o linguístico e o das imagens. Estes podem ser analiticamente separados, mas são complementares para a leitura". Sendo assim, uma HQ só será completa com os elementos citados acima.

Com a utilização de livros, análises em textos e artigos, chegamos à conclusão que a investigação e estudo sobre intertextualidade, semiótica e quadrinhos são assuntos que abrangem com um vasto conteúdo para pesquisa acadêmica.

Referências

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons:** a nova cultura oral. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AREAL, L. **O que é uma imagem?** Disponível em:

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf, acesso em 20/09/2019.

AUMONT, J. **A Imagem.** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BACHA, M L. **Teoria da Investigação de C.S. Peirce.** Dissertação, PUC, 1997.

BERNARDO, T. M. "História em Quadrinhos e Política". In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (Org.). **Enciclopédia de Guerras e Revoluções do Século XX:** as grandes transformações do mundo contemporâneo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004, pp. 450-453.

BROSSO, R. e VALENTE, N. **Elementos de Semiótica:** Comunicação Verbal e Alfabeto Visual. 1 ed. São Paulo: Panorama, 1999.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos:** linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CASTRO, M. S. **Introdução aos Estudos Linguísticos e Semióticos**: O texto nas produções escritas, visuais e audiovisuais. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CIRNE, M. **Bum!** A Explosão Criativa dos Quadrinhos. 5 ed. Vozes. Petrópolis: 1977.

COUPERIE, P. e outros. **História em Quadrinhos & Comunicação de Massa**. MASP: São Paulo: 1970.

ECO, U. **Tratado geral de semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. **A psicodinâmica das cores em comunicação.** 6 ed. São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 2011.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**: pesquisa de método. Trad. Haquira Osakabe e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

GUIMARÃES, E. **Desenquadro.** Edição do Autor: Brasópolis: 1996.

HALL, S. Isto **Significa Isso. Isso Significa Aquilo**: Guia de semiótica para iniciantes. São Paulo: Rosari, 2008.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez. 2000.

KOCH, I. G. V. BENTES, C. e CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LORSCHEITER, V.; STEFFEN, C. & POLIDORO, B. M. **A semiótica para uso emocional da cor no design de superfície.** XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós Graduação – SePesq. Out. 2015.

MCCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOYA, A. de. **História das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense,

1993.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 2003.

OLIARI, E. D; ALMEIDA, de C. M. A. & BONA, J. R. **A mensagem pela imagem:** análise semiótica das Fotografias Publicitárias da coleção verão 2007. Blumenau/SC: Intercom, 2009.

PIETROFORTE, V. A. **Análise do texto visual:** a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2011.

QUELLA-GUYOT, D. **A História em Quadrinhos.** Unimarco Editora

Edições Loyola: São Paulo, 1994.

RAMOS, P. **A leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTAELLA, L. **Estética: de Platão a Peirce**. 2 ed. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTAELLA, L. **A Teoria Geral dos Signos.** 2 ed. São Paulo, SP: Guazelli, 2000.

SANTAELLA, L. **Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem.** Tríade Comunicação, Cultura e Mídia. Sorocaba/SP: 2015.

SILVA, N. **Elementos para análise das Histórias em Quadrinhos**. Intercom – XXIV – Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande/M: 2001.

SILVEIRA, L. F. B. **Curso de Semiótica Geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

SOUZA, L. S. **Introdução às Teorias Semióticas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

A PONTUAÇÃO COMO METALINGUAGEM NOS TEXTOS LITERÁRIOS

Tania Maria Nunes de Lima Camara
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras iniciais

A Semiótica consiste no estudo dos signos verbais e não verbais que apresentam significado e produzem sentido ao ser humano. Nosso olhar volta-se no presente artigo para a comunicação verbal escrita, analisando, do ponto de vista semiótico, o emprego da pontuação: a maneira como esta indicia a compreensão de leitor. Entendidos como signos, os sinais gráficos dispõem de dupla face: o significante – a representação gráfica do sinal – e o significado – a ideia depreendida pelo leitor. Nosso estudo aborda especificamente o caráter metalinguístico da pontuação em textos do domínio discursivo literário, semelhante ao que ocorre com o emprego de itens lexicais no jogo textual, visando à produção de sentido. Uma vez que, no Ensino Médio, a Literatura constitui uma disciplina específica, é nesse fato que se mostra a relevância do presente estudo.

O assunto em pauta já foi desenvolvido em turmas de uma escola pública e de uma particular, ambas no Município do Rio de Janeiro, e atualmente vem sendo trabalhado também em disciplinas eletivas do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Destaca-se aqui o fato de tanto os alunos do Ensino Médio quanto os graduandos de Letras quase sempre reajam como se houvessem sido despertados para um tema com o qual praticamente não tiveram contato nas aulas da Educação Básica: a relevância da pontuação, especialmente

quando empregada metalinguisticamente com finalidade estética, assunto que, geralmente, não é trabalhado.

Desse modo, o objetivo principal deste artigo é trazer o estudo da pontuação ao lugar de destaque que a ele cabe.

Relevância do estudo da pontuação

A experiência de sala de aula como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, evidenciou o quanto é necessário rever algumas práticas docentes, bem como desenvolver novas metodologias no ensino da língua materna, no intuito de fazer desta língua um objeto não só prazeroso no estudo, mas também proficiente na comunicação.

Em seu cotidiano, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com o cuidado de fazer destes conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de leitura e de expressão oral e escrita, na medida em que este se torna capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Esse cuidado, no entanto, não tem sido observado no tratamento dado ao estudo da pontuação. A dificuldade que os alunos demonstram em destacar aspectos relativos aos sinais gráficos como fatores responsáveis pela produção de sentido e de expressividade nos textos com os quais se deparam evidencia-se de imediato no momento em que se iniciam comentários orais e, aparentemente, despretensiosos em relação à leitura que acabou de ser realizada.

É possível, pois, levantar a possibilidade de que tal realidade observada com frequência advenha da maneira como o tema é

apresentado na sala de aula. Na maioria das vezes, trabalhar com pontuação resume-se a fazer com que o aluno memorize regras que dão conta do emprego obrigatório, proibido ou facultativo dos diferentes sinais. Nos livros didáticos, por sua vez, os exercícios reduzem-se a solicitar que o aluno "pontue convenientemente" frases soltas, obedecendo às regras gramaticais que lhe foram apresentadas.

Retomando o anteriormente afirmado, o fato de haver, no Ensino Médio, um trabalho sistemático com o texto literário já deveria por si mesmo fazer com que o estudo da pontuação ocorresse de maneira mais cuidadosa e, além disso, analisado sob outra ótica, mais ampla, que ultrapassa, e muito, o papel da sintaxe, ótica esta segundo a qual, entre outros exemplos, não usar sinais de pontuação também constitui uma forma de pontuar, visando a relacionar os usos e os não usos à produção de sentido do texto, bem como não deixando de considerar as peculiaridades dos diferentes autores, uns mais pródigos, outros mais econômicos; alguns mais criativos quanto ao uso dos sinais, outros menos.

Tal cuidado efetivamente não ocorre e, mesmo se ocorresse, soaria estranho ao aluno verificar a existência de empregos tão distanciados daquelas regras de pontuação que ele foi obrigado a memorizar e a obedecer nas redações escolares que lhe eram pedidas. A questão do emprego da pontuação no texto literário e na redação escolar, especialmente nos vestibulares, relaciona-se ao gênero textual. Essa, porém, demanda uma outra questão, possível de vir a ser tratada em outra ocasião.

O papel da pontuação no texto literário

Aproximar o aluno do texto literário constitui um grande desafio para o professor. Cabe, então, a esse buscar estratégias que propiciem esse necessário e produtivo encontro.

Pela sua própria natureza, a literatura busca envolver o leitor no intuito de fazer com que ele passe a conhecer melhor a si mesmo, à sociedade em que está inserido e ao mundo em geral. Para tanto, diversos fatores interferem nesse propósito, entre os quais estão as escolhas linguísticas realizadas pelo autor. Assim, ao trabalhar com esse domínio discursivo em sala, deve o professor sempre se lembrar de que língua e literatura não são áreas disjuntas; ao contrário, formam um elo indissociável no qual aquela (a língua) é o instrumento da materialização estética, enquanto esta (a literatura), a manifestação plena das potencialidades da língua.

Segundo (COSERIU, 2002: 29-47), o emprego da linguagem no texto literário constitui a plena funcionalidade daquela, a realização de suas potencialidades, de suas virtualidades. É, portanto, o fator estético aquele que distingue a língua em uso da língua literária: a criação estética apoia-se na forma criativa do uso dos recursos linguísticos.

Cabe aqui destacar que, entre tais recursos, se incluem as possibilidades várias do emprego dos sinais gráficos, dada a importância destes na produção de sentido do texto. Reafirmando ou desconstruindo modelos estabelecidos, revelam-se essenciais e, no dizer de (CAGLIARI, 1993: 87-95), ao lado do uso de apenas um sinal de pontuação por vez, vem-se destacando um uso, até certo ponto, pouco comum: a colocação de mais de um sinal de pontuação em sequência, ou seja, combinações à primeira vista estranhas, mas que, na verdade, denotam uma forma expressiva de dizer sem palavras.

Pelos motivos até o momento expostos, destaca-se, no presente artigo, a pontuação como um sistema de signos, dotado de significante e de significado. Desse modo, da mesma maneira que se fala da existência de uma língua literária, verifica-se também a existência de uma pontuação literária, aquela que instiga e desafia o leitor; aquela que, como "pedra", segundo (MELO, 1995), açula a atenção do leitor e isca-o com o risco.

O traço de desconstrução que caracteriza a arte em geral, da qual a literatura é uma das manifestações, traz consigo a possibilidade da presença de formas de expressão que, mesmo contrariando a norma, se apoiam no sistema da língua, revelando valores expressivos e afetivos.

O emprego da pontuação com valor metalinguístico

Entre as possibilidades expressivas do emprego dos diferentes sinais gráficos, nosso olhar aqui recai, especificamente, sobre o uso da pontuação como recurso metalinguístico**.** Segundo (JAKOBSON, 1976), a função metalinguística ocorre sempre que a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma e reenviando o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos.

No que diz respeito ao emprego da pontuação, a volta da linguagem sobre si própria ocorre na medida em que, na condição de signos linguísticos, os sinais de pontuação são utilizados no texto como significantes que remetem a um significado, produzindo sentido quando da interação ente o leitor e o texto, à semelhança do que ocorre, por exemplo, em relação à escolha de itens lexicais no jogo textual. Uma realidade, portanto, precisa ser considerada: trazer a pontuação ao lugar de importância que ela efetivamente tem.

O *corpus* selecionado confirma o que vem sendo até aqui afirmado. Se uma das preocupações do professor está relacionada a questões de ordem metodológica, a "surpresa" da abordagem pode ser uma das vias capazes de facilitar a aproximação do aluno do domínio discursivo em pauta, uma vez que se mostra capaz de despertar-lhe a curiosidade. Levados tais textos à sala de aula, possivelmente despertarão interesse, principalmente pelo aspecto lúdico, que, sempre que possível, deve ser considerado nas atividades escolares, inclusive naquelas realizadas no Ensino Médio.

O primeiro texto do *corpus* constituído é o poema *Questão de pontuação*, de João Cabral de Melo Neto (MELO, 1995):

> Todo mundo aceita que ao homem
> cabe pontuar a própria vida:
> que viva em ponto de exclamação
> (dizem: tem alma dionisíaca);
>
> viva em ponto de interrogação
> (foi filosofia, ora é poesia);
>
> viva equilibrando-se entre vírgulas
> e sem pontuação (na política):
>
> o homem só não aceita do homem
> que use a só pontuação fatal:
> que use, na frase que ele vive
> o inevitável ponto final.

O título indicia a temática, que se manifesta no poema com o emprego do verbo "pontuar" e de outros itens lexicais que fazem parte deste campo semântico: "ponto de exclamação", "ponto de interrogação", "vírgulas", "pontuação" e "ponto final", metalinguisticamente, já que, no texto, metaforizam as ideias que as gramáticas normativas registram.

Assim, na primeira estrofe, viver “em ponto de exclamação”, associando este à “alma dionisíaca”, remete a sentimentos de exteriorização psíquica relacionados à vibração, entusiasmo, arrebatamento. Na segunda, o ponto de interrogação liga-se a questionamentos de várias ordens, daí a referência à filosofia e à poesia, exemplos de caminhos para a busca de respostas frente à inquietação humana. Nessa mesma estrofe, as vírgulas se relacionam às pausas que, no poema, correspondem aos delimitadores do fio no qual o homem se equilibra, conotando instabilidade, enquanto a ausência de pontuação, que alude à política, sugere o descompromisso, o comportamento desregrado. Nesses oito versos, o eu lírico demonstra a aprovação do homem em relação a diferentes atitudes de seus semelhantes, respeitando-lhes as escolhas sobre os diferentes modos de viver.

Somente na última estrofe, um procedimento é desaprovado: pôr fim à própria vida, entendido em suas mais diferentes formas de agir, ideia a que faz menção ao uso do ponto final, sinal gráfico que, segundo os gramáticos, expressa o término de um enunciado.

O segundo texto selecionado, extraído da obra de Monteiro Lobato (LOBATO, 1994), segue a seguir:

MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ

– Agora escreva: *Capítulo Primeiro*.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emília, de testinha franzida, não sabia como começar.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar.

Pinga-se um ponto final e pronto: ou então escreve-se um latinzinho:

FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

– Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de

interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

– Vamos, Visconde. Bote aí seis pontos de interrogação – insistiu a boneca. – Não vê que estou indecisa interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as "Memórias da Marquesa de Rabicó" principiaram dum modo absolutamente imprevisto:

Capítulo Primeiro
? ? ? ? ? ? ?

Emília contou os pontos e achou sete.

– Corte um – ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

– Bem – disse Emília. – Agora ponha um ... um... um...

O Visconde escreveu três uns, assim: 1,1,1.

Emília danou.

– Pedacinho *dasno!* Não mandei escrever nada. Eu ainda estava pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis de interrogação (...).

No fragmento apresentado, o Visconde de Sabugosa foi designado por Emília a escrever as memórias da boneca, agora na condição de Marquesa de Rabicó. Estando Emília com muitas dúvidas em relação a como iniciar o relato, diz ao Visconde que abra o *Capítulo Primeiro* com um ponto de interrogação, ao que imediatamente replicou desejando não um, mas seis, quantidade que, segunda ela, poderia representar, de maneira mais fiel, o quanto ela estava indecisa. Tratava-se, por certo, de um "modo absolutamente imprevisto" de iniciar um texto, mas altamente significativo para representar o estado emocional de Emília naquele momento. A frase interrogativa, em cuja estrutura se emprega o referido sinal, sugere desconhecimento, dúvida. O uso desse sinal gráfico no título do capítulo materializa, por si mesmo, o conteúdo sugerido.

Buscamos em Millôr Fernandes, especificamente na crônica *De ora em ora Deus melhora sem agá* (FERNANDES, 2002: 9), publicada no *Caderno B* do *Jornal do Brasil* de 07 de abril de 2002, outra exemplificação para o tema aqui trabalhado, no fragmento que segue:

DE ORA EM ORA DEUS MELHOR SEM AGÁ
A semana, rapidamente, sem ponto parágrafo.

Pressionado pelos leitores que, aos domingos, me procuravam aqui e não me encontravam,
não sabiam que eu estava colorido no *Caderno B*, pensavam que eu já tinha sido demitido
por causa da crise no Oriente Médio, resolvi continuar a trabalhar, se é que isso é trabalho,
todos os dias no mesmo lugar, inclusive domingos e segundas-feiras, ninguém vai se ver livre
de mim tão facilmente, e, porque é domingo (**sunday**), segundo o **merchandising** ,"*dia per feito pra tomar um 'sundae*'", domingo glorioso de outono, nossa verdadeira primavera,
embora eu escreva na sexta, e pode até ter chovido no entrementes, essa chuva terá sido glo-
riosa chuva de ouro pois jamais esqueço que vivo em Ipanema, sobretudo não vivo em Isra-
el, Kosovo, Cabul, não sou o Maluf, de quem a Justiça acaba de sequestrar os bens na Suíça
e em Jersey, só faltando agora o Lichtenstein, o Lê Sohto, Monte Carlo, Las Vegas e pe -
quenas roletas do Paraguai, nem sou Bush, que acorda todo dia tendo que dar explicações a
seus patrões: "Pô, cara, quem é que nós vamos bombardear hoje? Vamos, senão a indústria
para" , desta vez gritou: "Bosta!", mas, como sua pronúncia é péssima, o Collin Powel, vesti-
do com sua fantasia de pacifista novinha em folha, achou que era "Basta!" e saiu correndo,
voando pra Israel, enquanto no Brasil os ministros tomam posse diante do **lame duck**, Pato
Manco , (**FhC**, presidente em fim de mandato), o que me espante é que haja sempre tanta
gente querendo tomar posse em alguma coisa , em Kosovo tinha 10, em Angola 20, no
Afeganistão 40, é a gloriosa glória do poder, glória da violência, glória do furto, da opressão,

pô esse pessoal não vai à praia? (...) (FERNANDES, 2002: 9)

O leitor, em contato com o texto, verifica que Millôr somente utiliza vírgulas, parênteses e alguns travessões, no intuito de, respectivamente, separar as ideias e fornecer explicações. Segundo a gramática tradicional, a vírgula indica uma pausa breve; o ponto, uma pausa longa e o parágrafo, o início de um novo tópico. Desse modo, utilizar unicamente vírgulas imprime um ritmo acelerado à leitura dos fatos mais significativos da semana, acompanhados de algumas avaliações do autor.

A velocidade impressa ao texto sugere a ansiedade, a angústia do cronista em dar ao leitor conhecimento dos fatos que estão efetivamente ocorrendo, o que explica o espaço do jornal que ele ocupa. Esse estado de espírito é explicitado já no subtítulo, quando o autor prepara o leitor para a (des)organização daquilo que vai ler: " A semana, **rapidamente**, **sem ponto parágrafo**" (grifo nosso).

Como técnica de composição, Millôr, no presente texto, aproxima-se de Clarice Lispector, por exemplo, na obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, já que ambos, de maneira aparentemente caótica, materializam linguisticamente suas ideias, em um processo que se assemelha ao fluxo de consciência, um dos traços característicos da obra de Clarice.

Outro exemplo do estudo em pauta se percebe na crônica *O povo quer saber*, escrita por Joaquim Ferreira dos Santos e publicada no *Segundo Caderno* do jornal *O Globo*, em 08 de agosto de 2005:

O povo quer saber
Um país cercado de perguntas por todos os lados

> Jornalista é o sujeito regiamente mal pago para fazer, com pompa e sem cerimônia, o que o sujeito no bar da esquina faz de graça batendo com a mão na barriga do que está encostado no balcão: "E aí, gente boa, quais são as novidades?".
>
> O Brasil nunca se perguntou tanto pelo seu destino, chovem interrogações em todas as orelhas e – cadê o herói que estava aqui? quem pegou minha castanha? – nunca se teve tão poucas respostas. Se perguntar não ofende, se o povo quer saber, como brincam os bordões do humorismo, então segura na mão de Deus que lá vai mais um punhado delas: que desgraçados somos nós? que vocação maldita é essa para a roubalheira e a pouca vergonha geral?
>
> Tempos atrás um político qualquer candidatou-se com o slogan de "o nome dele é trabalho". Eu anuncio diferente: O meu nome é pergunta.
>
> Outros carregam pedras morro acima. Eu passo o dia inteiro fazendo perguntas em busca das novidades. Cutuco o próximo com o telefone. Há quem tenha estudado mais e possua as respostas. Não foi o meu caso. Como de pouco sei, o resto pergunto. Caço afirmações. Atiro?? ??, tento recolher!!!!. A carteira profissional me absolve da curiosidade. Às vezes tenho sorte, outras não. Faz parte e me conformo. É do ofício de carregar pedras (...) (SANTOS, 2005:8).

Conhecido, entre outros méritos, pelo inteligente jogo de intertextualidade que em vários momentos aparece em suas crônicas semanais, nosso olhar, neste caso, volta-se para o também frequente recurso metalinguístico presente no texto, diretamente relacionado ao título e ao subtítulo do texto em pauta.

O tema da crônica envolve as perguntas que, nos últimos tempos, o brasileiro vem fazendo acerca do seu destino, quase nunca obtendo as respectivas respostas. Com pertinência, o cronista já utiliza, no primeiro parágrafo, uma pergunta direta, com a qual busca saber o que de novo vem acontecendo com as pessoas, com o país, com o mundo, e por isto o emprego adequado do ponto de interrogação.

Tal recurso aparece bem explorado no parágrafo seguinte, na busca de resposta acerca de diferentes fatos sociais.

No quarto parágrafo, encontramos a seguinte passagem: "Como de pouco sei, o resto pergunto. Caço afirmações. Atiro ????? , tento recolher !!!!!. A carteira profissional assinada me absolve da curiosidade". Recurso comumente encontrado em profusão nas histórias em quadrinhos, os sinais reiterados empregados pelo cronista correspondem a itens lexicais carregados de emotividade. Assim, o emprego do ponto de interrogação quatro vezes após a forma verbal "Atiro" – ????? – acrescenta a ideia de dúvida à tradicional e esperada busca de uma resposta. Do mesmo modo, o uso quadriplicado do ponto de exclamação, após a locução verbal "tento recolher" – !!!!! – sugere ao leitor sentimentos de admiração, espanto, surpresa, dependendo do contexto em que surjam as respostas.

Não há dúvida, portanto, de que a pontuação reduplicada constitui um instrumento que, pelo estranhamento causado, desperta a atenção do leitor.

Fechando a série de exemplos desta Seção, buscamos em Machado de Assis, no capítulo LV da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o grau máximo do uso metalinguístico da
pontuação.

O VELHO DIÁLOGO DE ADÃO E EVA

Brás Cubas ..... ?
Virgília .....
Brás Cubas
.....
.....
Virgília
..... !

Brás Cubas .....

Virgília
.....
.....
..... ?
.....
.....
Brás Cubas .....
Virgília .....
Brás Cubas
.....
..
..... !
.....
..... !
.....
..... !
Virgília
..... ?
Brás Cubas ..... !
Virgília .....! (ASSIS, 1992)

Segundo (CATACH, 1994), os sinais de pontuação chegam a comportar-se como verdadeiros morfemas, o que ocorre no presente caso. No capítulo mostrado, a pontuação é o texto, substituta plena da palavra. O sentido constrói-se com base na distribuição dos sinais e na relação que estabelecem entre si, a partir dos personagens diretamente envolvidos, Brás Cubas e Virgília. Segundo (FIORIN, 2000:60), "... não se diz no enunciado e se diz na enunciação", remetendo a uma figura semelhante à que a retórica chamou reticências. Assim, suspenso o enunciado, a enunciação remete o leitor ao que seria dito caso o enunciado houvesse sido construído. Machado, portanto, "... diz sem dizer, criando uma forte sugestão de erotismo" (FIORIN, 2000:61).

A apresentação gráfica, por si só, é capaz de fazer com que o leitor recupere o conteúdo sugerido, com base, entre outras fontes, como, por

exemplo, no conhecimento compartilhado de mundo. No exemplo apresentado, configura-se o que Cardoso (2003) chama função de *metteur em scène* da pontuação, função esta que vem somar-se aos muitos mistérios da linguagem em funcionamento, remetendo ao papel da pontuação com signo linguístico.

Considerações finais

Os exemplos apresentados demonstram um emprego particular dos sinais de pontuação, uma vez se voltam para si mesmos, relacionando significantes e significados. A criatividade do emprego metalinguístico fica, pois, evidenciada.

Segundo a Base Nacional Curricular (2018:498), entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio encontra-se aquela segundo a qual cabe "analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção". Desse modo, um professor que considere que o estudo da pontuação corresponde ao que a maioria dos livros didáticos apresenta, qual seja o uso dos sinais gráficos atendendo exclusivamente ao padrão gramatical, com seus respectivos empregos obrigatório, proibido e facultativo, impede que seu aluno perceba a riqueza que tal recurso linguístico traz em si, do mesmo modo que não dá àquele a oportunidade de apreciar, de surpreender-se positivamente com o valor expressivo que o uso metalinguístico, entre tantas outras possibilidades de empregos que subvertem o padrão sintático, empresta aos textos em que são utilizados, cerceando a amplitude da leitura especialmente do texto literário.

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa necessita, pois, de ser revista, e rápido, se não quisermos continuar vendo, expostos na mídia, as vítimas de um trabalho que deixa a desejar como os responsáveis pelos desastrosos resultados escolares revelados.

No que diz respeito ao estudo da pontuação, é fundamental que os livros didáticos ampliem a abordagem, trazendo considerações teóricas outras que contemplem os textos nas variedades de seus gêneros. Se a sala de aula deve ser o simulacro da vida em sociedade, o livro didático deve criar condições para que tal ocorra.

Um estudo que se restrinja à memorização de regras, a "pontuar convenientemente" frases apresentadas, descartando o texto como unidade de sentido, além de castrador, mostra-se sisudo e limitado. É certo que a "sisudez", a "castração" têm seus espaços de referência: se a arte, a individualidade, a criatividade não são traços previstos socialmente em um determinado gênero, é natural que as regras sintáticas do padrão vigente atendam às necessidades que se apresentam.

No texto literário, porém, tais características são, ao contrário, essenciais. Deve haver, portanto, uma orientação didática que exponha tal possibilidade, o que, no momento atual, as coleções didáticas adotadas com maior frequência não apresentam.

Novas metodologias mostram-se, portanto, extremamente necessárias, no intuito de dar ao aluno condições plenas de pensar a língua com a qual interage socialmente, caminhando, proficientemente, por domínios discursivos bastante distintos. É, pois, o momento de, no dizer do professor Evanildo Bechara (BECHARA, 2005:8), preservar tudo quanto a tradição oferece de bom e, ao mesmo tempo, substituir práticas que se mostrem improdutivas e retrógradas.

Rever, reformular sempre o que se mostrar necessário, no propósito de não preservar o quadro educacional, em geral, bastante ruim que temos frente a nós.

Referências

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás** Cubas. In: COUTINHO, Afrânio (org.). **Machado de Assis**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BECHARA, Evanildo. Novas reflexões sobre o ensino. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.8.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível na Internet via http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio. Acesso em:

05 dez. 2019.

CATACH, Nina. **La ponctuation**: histoire et système. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Os sinais de pontuação. In: ABRALIN: **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, n° 14. São Paulo, ago. 1993, p.87-95.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n°23, 1° sem. 2002, p.29-47.

FERNANDES, Millôr. De ora em ora Deus melhora sem agá. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 7 abr. 2002. Caderno B, p.9.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

JAKOBSON, **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1976.

LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO Neto, João Cabral de. Questão de pontuação. In: OLIVEIRA, Marly de. **João Cabral de Melo Neto**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. O povo quer saber. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 ago. 2005. Segundo Caderno, p.8.

A INTERDISCURSIVIDADE DO MEME COMO GÊNERO TEXTUAL

Hellen dos Santos Lira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Este trabalho tem a pretensão de analisar a composição textual dos memes, levando em conta que a expansão da *internet* e suas tecnologias têm proporcionado, no sócio virtual, novas formas de comunicação. Parte-se da ideia de que essa expansão se dá a partir da necessidade de interação dos falantes e de que, por causa do avanço tecnológico, as relações deixaram de ser interpessoais para se tornarem hiperpessoais. Por isso, faz-se necessário o estudo mais aprofundado de alguns "fenômenos linguísticos" nas mídias sociais, sobretudo, o interdiscurso no gênero textual meme.

Ademais, a interação online tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros. Portanto, é preciso rever algumas noções já cristalizadas sobre a construção e uso deles, tendo em vista que esse meio virtual propicia uma interação altamente participativa e inclusiva dos falantes.

Por outro lado, torna-se necessária cautela sobre essa questão, uma vez que os gêneros discursivos resultam da necessidade de comunicação. Bakhtin (1997), em "Os gêneros do discurso", destaca a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Segundo esse estudioso, aqueles são formados a partir de construções discursivas cotidianas, enquanto estes surgem nas condições de um convívio social mais complexo, como os relatórios e os gêneros produzidos no meio acadêmico, entre outros.

Entretanto, há de salientar que novas estruturas linguísticas podem representar, para uns, principalmente os gramáticos tidos como puristas, a construção de composições genéricas que empobrecem ou desvalorizam a Língua Portuguesa, aquela idealizada e enaltecida por Caetano Veloso nos versos de *Língua*: "Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó, o que quer? O que pode esta língua?"

Sabe-se que a habilidade linguística de uso dos diferentes gêneros pode estar associada ao domínio da língua. Ou seja, quanto maior for o conhecimento ou a competência linguística, melhor e maior será o desempenho e a facilidade em reconhecer e empregar adequadamente tais conhecimentos e competências nas mais diversas situações discursivas/comunicativas.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais emergentes, assim chamados por Marcuschi (2008), na obra "Hipertexto e gêneros digitais", não têm a pretensão de substituir os tidos gêneros já cristalizados, como a carta e o *e-mail*. Na verdade, a proposta é que esses novos gêneros funcionem como um suporte nos eventos comunicativos e proporcionem a flexão da lingua(gem).

Pressupostos teóricos

A fim de aprofundar essas reflexões, serão adotadas as visões teóricas de Luiz Antônio Marcuschi (2008), Mikhail Bakhtin (1997) e Dominique Maingueneau (2008). Em linhas gerais, cada qual na sua especificidade, esses autores discutem a concepção de gênero textual e suas necessidades nos eventos comunicativos. Ou seja, a intencionalidade a partir da criação e a interdiscursividade contida nos memes.

Por meio dessa literatura, far-se-ão as interfaces e dialogismo entre a Linguística Textual (LT), gêneros e suas naturezas textual e discursiva, como também, tratar-se-ão dos elementos discursivos dos enunciados ou construção enunciativa por um viés traçado a partir da Análise do Discurso.

Análise do discurso: uma nova concepção da lingua(gem)

Neste tópico, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa será abordada como desdobramento da LT. Marcuschi (2008) discorre acerca das ramificações dos estudos das linguagens e aponta para a Análise do Discurso: análise crítica e análise francesa. Sabe-se que a noção de "discurso" é empregada de acordo com a corrente a qual está relacionada. Numa concepção de linha francesa, é possível considerar como discurso todo e qualquer material que se remete a um determinado assunto. Michel Foucault (2008) compreende o discurso como pequenos fragmentos de enunciados. Igualmente a essa visão, Dominique Maingueneau (2008) observa que os discursos se entrecruzam em todos os sentidos, multiplicam-se indefinidamente em várias dimensões.

Em "Gênese dos discursos", Maingueneau (2008) aborda sobre o conceito de "formação discursiva", "interdiscurso", "enunciado", traçando um contraponto, dos estudos iniciais da AD da década de 1980. Para esse linguista, competência discursiva não se reduz a, tão somente, frases desvinculadas de uma intencionalidade, pelo contrário, o autor acredita nos sujeitos engajados discursivamente numa situação de interação. Para além desses conceitos, ele discute o discurso a partir do interdiscurso, de um já-dito. Associando à ideia de uma possível formação discursiva, sendo esta responsável por definir um ambiente

com a “coexistência” e encontro de outros discursos no campo discursivo.

Não só Maingueneau, mas tantos outros linguistas e filósofos da linguagem, desconstroem a ideia do discurso “neutro”, equilibrado. Para eles, todo discurso é produzido numa situação sociodiscursiva ou política. Assim, deve-se estar atento quanto à “neutralidade” dos discursos midiáticos, prioritariamente, àqueles que são disseminados nas plataformas digitais. É, portanto, de suma importância ler, interpretar e compreender os discursos construídos na sociedade, nas entrelinhas, uma vez que a linguagem é reveladora de um mundo representativo de quem fala.

O que seria o meme?

Estima-se que o conceito de meme teria sido criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, quando publicou a obra *The selfish gene* (O gene egoísta). Além dessa ideia, é percebido que, assim como os genes, os memes, por se constituírem por uma estrutura de informação, têm a capacidade de se propagar e “viralizar” nas plataformas digitais. Ademais, entende-se que esse conceito diz respeito a tudo aquilo que pode ser imitado e espalhado com rapidez entre os falantes, visto que os memes podem ser considerados como unidades miméticas: as frases, os vídeos, as ideias, as músicas, entre outros gêneros afins. Inclusive, o comportamento de outrem.

Por outro lado, é importante verificar as “verdades” que são disseminadas a partir deles, visto que, apesar de ter uma linguagem simplificada e não apresentar uma estrutura linguística desenvolvida, há um interdiscurso e contexto para qual o foram criados. Nesse sentindo, Orlandi (2005) acredita que “a memória também faz parte do discurso,

logo, a maneira como ela surge, induz às condições de produção de discurso, e assim, a memória é considerada como interdiscurso". Igualmente, a composição do sentido está relacionada à memória e a sua formulação à atualidade em que está inserida. Foucault (2008: 32) corrobora com essa opinião:

> (...) por mais banal que seja por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento estranho, por certo inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro: em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação.

Nessa perspectiva, o interdiscurso é todo registro falado ou manuscrito anteriormente à criação do meme. Para Maingueneau (2008), o interdiscurso precede o discurso. Por isso, o entendimento e a compreensão textuais estão relacionados à memória, bem como o cenário que motivou a criação.

De todo modo, a criação dos memes é espontânea e livre, porque aborda assuntos, como política, atualidades e situações cotidianas, além de disseminar ideias sem que haja a identificação do autor. Nesse aspecto eles diferem da charge e do *cartoon*, por exemplo.

Semelhantemente a outros gêneros textuais, o meme possibilita a leitura de mundo por meio das entrelinhas. Não obstante, é preciso que

haja a competência linguístico-discursiva para tal feito. Esse tipo de recurso tem sido explorado no meio político a fim de ridicularizar, satirizar por meio do humor a situação apontada, bem como na publicidade, servindo como estratégia de marketing e propaganda de um determinado produto/serviço. Já no ambiente escolar, os memes têm se prestado ao favorecimento do letramento dos alunos, pois acredita-se que eles, por serem de cunho social e construídos de modo informal e popular, podem se servir à compreensão e à construção de sentidos dos educandos.

Sobre isso, Irandé Antunes, em "Aulas de Português: encontro e interação", traz uma discussão valiosa sobre essa necessidade de o professor propor, por meio da diversidade de gêneros, o encontro e interação dos educandos. Além disso, chama a atenção para a importância de os docentes explorarem as possibilidades e usos da linguagem. Segundo a autora, ainda há resistência desses multiletramentos por parte de alguns docentes. Isso se deve ao fato de que cada um assume, em sala de aula, a própria concepção de linguagem construída ideologicamente.

Outro componente que enriquece o gênero em discussão seria a intertextualidade, a partir da exploração de outras construções de textos e discursos. Igualmente, o interdiscurso também compõe o meme, de modo de modo a recuperar outros discursos já ditos.

A aplicabilidade do *corpus* em nosso cotidiano

O *corpus* para análise desta pesquisa é constituído a partir de publicações e criações nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Inicialmente, os contextos abordados como recortes histórico-discursivos são:

- A paralisação dos caminhoneiros (maio/2018), em virtude do aumento significativo dos combustíveis;

- A Copa do Mundo na Rússia (junho/2018), e não menos importante;

- O período (agosto a outubro/2018), que compreende o momento em que antecede, durante a campanha política e após as eleições. Destacam-se as criações miméticas e interdiscursivas dos presidenciáveis da República do Brasil.

Essa escolha de material se justifica porque as representações miméticas apresentam uma atualidade sociocultural, e do ponto de vista da língua(gem) são elementos expressivos que contribuem na abordagem linguístico-discursiva. Inclusive, a criação dos memes, por ser crônica e orgânica, tende a se atualizar discursivamente de um meme ao outro. Torna-se imprescindível salientar ainda o quanto a composição mimética, que visa, por intermédio do humor, satirizar as condições e polarizações políticas, históricas e interdiscursivas da sociedade brasileira.

Análise do *corpus*

Abaixo, nas figuras 1 e 2, observa-se que existe uma crítica satirizada em relação ao governo federal em decorrência do aumento da gasolina em maio/2018, gerando a mobilização dos caminhoneiros por 10 dias e a instalação do caos na economia brasileira, visto que todos os segmentos econômicos foram afetados.

Na primeira figura, ao responder a entrevista de Marília Gabriela, Temer usaria palavras ideológicas e que pertencem ao mesmo campo

semântico que gasolina, tais como: gasosa, Diesel, Ipiranga e combustível.

Já na segunda mimética, a composição resultou a partir da polissemia da palavra “Diesel”. Desse modo, na construção “movido a Diesel”, não se trata, portanto, só do substantivo que remete ao combustível, mas também ao ator Vin Diesel, que é ícone no ramo automobilístico, principalmente, por ter atuado nos filmes “Velozes e Furiosos”. Outro aspecto a ser ressaltado seria o verbo “mover”, que, naquele contexto, está empregado no sentido de “pilotado, dirigido por Vin Diesel”.

Figura 1



Figura 2



Ademais, é curioso observar que o uso desse recurso expressivo dos memes é explorado não só na *internet* e plataformas digitais, mas também nos jornais, quer sejam televisionados ou impressos. Essa informação se baseia em uma matéria publicada no Jornal do Brasil,

intitulada “A copa dos memes”, cujo assunto abordou a relevância de interação social e de criação mimética, conforme exemplos a seguir:

Figura 3 **Figura 4**



Nesse contexto, nota-se que há uma crítica explícita sobre a atuação do jogador brasileiro Neymar, a partir de seu comportamento, ao cair demasiadamente nas partidas de futebol. Desse fato resultou a criação de memes que viralizaram nas redes sociais. Além do humor, é possível destacar a interdiscursividade, como também os aspectos semânticos em sua construção.

O meme a seguir apresenta outra composição semântica, visto que na sua combinação foi usado o substantivo próprio “Caio”, representado por três atores e, propositalmente, ao relacionar à imagem de Neymar, o léxico foi empregado como verbo conjugado na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo: “Eu Caio”. Isso se justifica no âmbito gramatical pelo uso do advérbio “sempre” e o outro aspecto seria o pragmático, porque destaca o mau desempenho do jogador nos jogos da Copa do Mundo/2018.

Diante dessa análise, cabe salientar o paralelismo sintático que há entre os termos: “Caio” (verbo) está para “Caio” (substantivo) e “Sempre” (advérbio) está assumindo o papel de sobrenome, tais quais Blat, Castro e Junqueira. Além desse recurso estilístico, o não verbal é de grande relevância para a compreensão da mimética, posto que Neymar esteja com um semblante “meio sem-jeito” por não corresponder às expectativas dos espectadores.

Figura 5



Por outro lado, há também aquelas construções discursivas que resultam de processos mórficos por meio da neologia. Em Dubois *et ali* (1978), o conceito de neologismo diz respeito à “palavra, frase ou expressão nova, ou palavra antiga com sentido novo”, ou seja, neologia é a possibilidade de criar novos léxicos ou de ressignificar os termos já existentes.

Valente (2011: 15), por sua vez, discorre sobre o funcionamento do sistema de criatividade: “a matriz morfológica corresponde, portanto, ao molde linguístico para a fabricação de novas palavras. Reconhecer essas matrizes é um bom passo para quem pretende inovar

linguisticamente". Na visão do autor, ainda que haja uma espontaneidade da linguagem cotidiana, é preciso sistematizar essa criação. Segue modelo abaixo.

Figura 6 **Figura 7**





Na figura 6, observa-se que o meme funciona como um suporte textual para informar acerca do processo sobre o qual o parlamentar responde no Supremo Tribunal Federal (STF). Quanto à formação do neologismo, considera-se que o novo termo foi criado a partir de uma composição por justaposição, caso em que se tem a junção, sem prejuízo fonético, dos radicais: *Bolso* (oriundo do sobrenome Bolsonaro) + *réu*.

Já na figura 7, verifica-se a construção mimética por meio do princípio da intertextualidade apresentado por Fiorin (2003: 30), que diz que "a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo". Nesse meme, nota-se a releitura do ditado popular, que substituiu na nova construção "Oficina do diabo" por "Oficina do Bolsonaro".

Além dessas, na construção da figura 8, fica evidente o processo morfológico pelo qual o léxico "Jair" foi construído. Assim como

“Neymar”, que apesar de ser um substantivo próprio, nas construções miméticas foi usado como verbo, tal qual a frase: “Se o Brasil ganhar esse jogo, vou beber até Neymar”, ou como na propaganda publicitária, a qual não se pode atestar a veracidade, pois se trata de um meme, mas que mesmo assim constava que tal criação pertencia às Casas Bahia. Portanto, segue: “Venha comprar conosco, pois os nossos preços Neymaram”.

Figura 8



Esse mesmo mecanismo gramatical funciona com o nome “Jair”, que, mesmo sendo substantivo, criou-se a partir dele uma locução verbal com infinitivo + gerúndio: “Jair se acostumando”.

Gênero textual

Apesar de os memes apresentarem uma estrutura discursiva e ideológica, o seu estudo como gênero textual ainda encontra resistência na academia. No entanto, de modo contrário às preocupações desta, Marcuschi (2008: 161) considera que “os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas” que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo, ao exercício de poder. Pode-se,

pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social do cotidiano dos sujeitos falantes.

Este trabalho assume tal consideração, pois acredita que o valor social dos memes contribui de modo espontâneo e dialógico com os demais gêneros similares, assim como a charge e o *cartoon*. Estes possuem também um valor social e de interação dos falantes, que geralmente, em suas composições, os chargistas ou cartunistas abordam assuntos, por intermédio do humor e da sátira, que são do conhecimento do grande público, como política, assuntos sociais, atualidades e também cotidianos.

As unidades miméticas podem circular também em *hashtags* (#). Essas, por sua vez, tendem a influenciar, retoricamente, por intermédio do interdiscurso e intenção discursiva, no comportamento dos usuários no ambiente virtual. Uma das composições frequentes e atual foi a criação da frase/enunciado de ordem: " #primeiramenteforatemer".

O contexto para essa construção ocorreu em abril/2016, após a votação na Câmara dos Deputados, em Brasília, para o prosseguimento do processo de *impeachment* para retirar a então presidente. Segundo a bancada aliada à presidente, não se tratava de um processo democrático, como ocorrera em 1988, no caso do ex-presidente Collor, mas de uma "tomada de poder" ou "Golpe". A partir dessa decisão dos parlamentares, os apoiadores da presidente procuraram meios de se manifestar e repudiar tal ato. Com isso, alguns movimentos foram criados, dentre eles a *hashtag* "#primeiramente fora temer".

Em entrevista ao jornal "Bom dia, Rio", da emissora Rede Globo de Televisão, um aluno da UFRJ, ao ser entrevistado sobre a ocupação da Reitoria da Universidade, respondeu à repórter, com o seu discurso: "Primeiramente, fora Temer". Tal construção se tornou uma espécie de

saudação, ou seja, todo discurso falado ou escrito por aqueles que acreditavam que, de fato, foi um golpe dado pelos aliados de Temer, que, até então, estava como vice da Presidência da República. A par desse movimento, ocorreram tantas outras manifestações nas redes sociais, como: “Por dentro vai Brasil, por fora Temer”, “Moro em Juiz de Fora Temer”, “Lutar sempre, Temer jamais”.

Gênero discursivo

Para Bakhtin (1997), a linguagem tem cunho social, pois é por meio do uso e reflexões dela que o homem se posiciona, interage e representa o seu mundo ao se expressar. Dessa forma, esse autor observa que alguns gêneros textuais se dão por meio de um processo de assimilação de outro já existente, sendo este classificado como primário e aquele secundário. Bakhtin ratifica tal posicionamento no texto “Os gêneros discursivos” ao mencionar que “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições de gêneros que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. Segundo esse estudioso, ocorre uma espécie de “transmutação”, o que justifica o viés estrutural do meme com os outros gêneros, assim como a charge e o *cartoon*. De maneira similar, Marcuschi (2003) também compartilha dessa mesma posição.

Não obstante, assim como a charge, o meme precisa estar inserido num interdiscurso para ser compreendido, porém, há outros trabalhos miméticos os quais estão relacionados à vida cotidiana, que se dialogam, como o *cartoon*, por exemplo, visto que apresentam como marca o aspecto atemporal.

Consoante à ideia de Bakhtin (1997), os gêneros para Marcuschi (2003), resultam da necessidade de o falante se expressar e interagir,

posto que surgem para atender uma demanda do ato de comunicar-se. Os gêneros textuais têm por principal característica a maleabilidade e o dinamismo, pois Marcuschi (2003: 35) ressalta que "importante é perceber que os gêneros textuais não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas".

Tal como Bakhtin, Marcuschi (2008: 82) reitera ainda que "o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração)". Para ambos, "o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa". Logo, a linguagem torna-se fator determinante nas relações interpessoais e, em busca de interação social, o homem fará o aprimoramento quanto ao uso linguístico para alcançar esse objetivo.

Considerações finais

Tendo em vista o valor social da linguagem e os modos de organização dos discursos, este trabalho teve como objetivo apontar o quão presente a linguagem está no cotidiano dos sujeitos falantes. Considerar o meme como um tipo dentre os diversos gêneros textuais e discursivos é também ter um olhar sobre a funcionalidade da língua em uso. Isso se justifica pelo fato de o material mimético, atualmente, e como já mencionado, abordar e abranger assuntos que estão inseridos no contexto social.

Este trabalho visa a colaborar com os estudos de linguagens e suas possibilidades de aplicação e contextos. Outra preocupação seria de desmistificar a "imparcialidade" dos discursos ao ser disseminados em forma de memes nas plataformas digitais. Na realidade, a motivação desse assunto girou em torno disso, porque se percebe o quão

comprometedor pode ser um simples meme enquanto material pertinente de prática leitora.

Além de abordar a interdiscursividade dos memes, semelhantemente proposta se baseia nos elementos que os compõem, tais como: a ironia, humor, intertextualidade, neologismo e campo semântico. Do mesmo modo, atenta-se para a possibilidade de se refletir sobre o uso desse gênero nas aulas de linguagens nas escolas, por isso, o que torna essencial categorizá-lo como tal.

Por outro lado, ainda há uma resistência na academia ao assumir essa nomenclatura, pois não se pode prever a durabilidade e intervenção dele na sociedade. Por outro lado, outros gêneros textuais já se sedimentaram e permanecem circulando em diversos contextos sócio-históricos e político-sociais, como a charge e *cartoon*, e gozam de prestígio no âmbito acadêmico, enquanto pertinentes objetos de ensino e pesquisa.

Referências

A Copa do memes. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.jb.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUBOIS, Jean et alli. **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 1978.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. *In:* BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003. p. 29-36.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** - 1926-1984. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

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

MAINGUENEAU, Dominique. ***Gênese dos discursos.*** Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2005.

VALENTE, André. **Neologia na mídia e na literatura:** percursos linguístico-discursivos. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LETRAMENTOS POR MEIO DE QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA EJA

Helga Ticiana de Barros Maciel
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/SED/SEMED

Introdução

O presente estudo originou-se fruto de uma das atividades propostas na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, que tem como premissa o ensino de Literatura em uma turma do Ensino Fundamental, equivalente ao 9º ano da modalidade regular de ensino. Na EJA da Rede Municipal de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, tem-se na grade curricular a disciplina Iniciação aos Estudos Literários.

Nessa perspectiva de ensino, une-se a prática docente aos diversos meios e recursos disponíveis para propiciar ao educando a experiência por meio da aprendizagem significativa. Idealizada como mais uma aula dentro do suporte do material didático proposto e executado por mim frente às turmas em que trabalho há anos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS (REME). Neste ponto, o artigo terá a primeira pessoa do singular a frente da escrita deste com objetivo de facilitar o entendimento do leitor.

Tendo em vista a importância de propiciar ao educando uma visão emancipatória da vida e agregar o novo, trabalhei com o clássico literário "O Quinze", de Raquel de Queiroz, em Histórias em Quadrinhos (HQs). Nesse aspecto, a narrativa promove ao estudante a catarse diante dos mais diversificados sentimentos de compaixão, indignação, raiva, tristeza, dentre outros. Assim, o estudante na faixa etária mais avançada rememora a própria dificuldade que outrora era familiar e os jovens (15 a 25 anos) veem na leitura aquilo que desejam não enfrentar, o que lhes

promove a reflexão e valorização da vida e do estudo como forma de luta e resiliência diante das dificuldades da vida.

Vê-se que a leitura literária tem papel fundamental para criar o hábito da leitura nos educandos que, por conseguinte, posicionam-se diante da obra literária e a partir desta expandem sentidos, ou seja, o letramento literário faz-se essencial na escola.

Na atualidade, existem diversas publicações em quadrinhos dos cânones literários, quer sejam literatura brasileira, quer sejam estrangeira. Essa diversidade permite ao leitor uma leitura diferenciada, unindo o texto verbal e o não verbal.

Assim, tomo como base os preceitos de Abrão e Gomes (2014), Barbosa (2018), Cosson (2014), Eisner (2010), dentre outros autores que nos subsidiaram a sequência didática.

Nesse sentido, o aluno/leitor irá apropriar-se da linguagem literária e ainda vislumbrá-la de forma inusitada talvez, e, quase sempre, negada pela trajetória de vida que culmina na sala de aula da EJA.

As HQs são utilizadas como uma ferramenta a mais nas aulas, já que com suas cores vibrantes, traçados e balões de fala e de pensamento e recursos gráficos tornam a leitura agradável. Dessa forma, a leitura solicita intensa participação do leitor.

A literatura vista através da perspectiva verbal e não verbal ressignifica e explora o recurso das múltiplas linguagens que compactuam na produção de sentidos dos textos. Para os jovens e adultos, as inferências no texto não verbal são bem mais pontuais devido à vivência experimentada nas diversas situações da vida. Essa vivência promove um foco, um olhar diferente na publicação de HQs, seja no livro adaptado, seja no gibi em sala de aula.

Percebe-se que existe uma grande totalidade de publicações em quadrinhos, mas a versão do livro clássico é nova como suporte para ensino de literatura. Assim, construo minhas perspectivas de avanço no ensino da Literatura na EJA e na diversidade de sentidos que o texto pode ter em gêneros diversificados e teço o artigo nos tópicos seguintes.

HQs em foco: um breve histórico

Após o passar dos anos, com o intuito de renovar minha prática e proporcionar aos alunos algo diferenciado, rememorei no passado um dos grandes motivos que me tornaram leitora: minha mãe. Esta me proporcionou e guiou a leitura em minha vida desde cedo, desde a literatura infantil até a fase adulta e, sábia como era, apresentou-me o mundo encantado e sequencial das HQs. É, a partir dessa memória, que oportunizei a leitura do cânone literário "O Quinze", de Rachel de Queiroz, aos meus alunos jovens e, em sua maioria, adultos.

Em suma, é necessário fazer um breve inventário das HQs com a finalidade de situar o leitor no mundo dos quadrinhos como forma de leitura. Eisner nos lega que "as primeiras revistas de quadrinhos – por volta de 1934 – geralmente continham uma compilação aleatória de obras curtas" (2010: 1). Assim, tem-se como objeto de estudo uma adaptação do original "O Quinze" e observa-se que, dos idos de 1934 à atualidade, houve uma evolução grandiosa: o surgimento das novelas gráficas.

Na virada do século XX, as HQs se popularizaram nos Estados Unidos e no mundo e "essa forma popular de leitura encontrou um público amplo e, em particular, passou a fazer parte do regime literário inicial da maioria dos jovens" (EISNER, 2010: 1). Este regime inicial se encontra presente na vida dos jovens e, na EJA, é amplamente aceitável,

uma vez que oportuniza uma leitura mais descontraída ao público jovem. Estes já leem gibis, mangás e outras formas de artes sequenciais, mas o público mais velho (35 a 70 anos) não teve, provavelmente, em sua vida a oportunidade de ler em forma de quadrinhos, seja o gênero gibi, seja uma obra literária.

Em consonância com as observações feitas acima, Abrão e Gomes nos legam que "utilizando a imagem, os quadrinhos passam a atingir e seduzir o leitor dentro de parâmetros ainda incorporados pelos valores da crítica canônica" (2014: 64). Nesse ínterim, HQs surgem com ênfase na literatura universal de adaptações de *Dom Quixote*, *Diário de Anne Frank*, *Grande Sertão: Veredas*, *Dom Casmurro*, *O cortiço*, dentre outros.

Barbosa afirma:

> As dimensões a que as HQs alcançaram se traduzem, hoje em diversas adaptações de clássicos da literatura. Dessa forma, o formato dos quadrinhos buscou abranger outras possibilidades de atrair públicos diferenciados, valendo-se de outras opções de leitura de cânones literários. (2018: 19)

Percebe-se que as HQs impressionam o leitor pelo aspecto visual e interessante de que são feitas suas adaptações, com cores vibrantes, traços delicados, ou grossos, letras diferenciadas, composição dos quadrinhos, expressão facial e corporal dos personagens, expectativa quadro a quadro. Dessa forma, apreende-se que são inúmeras formas de usar a criatividade e este é um aspecto relevante que deve ser considerado.

Ainda neste viés histórico de HQs, Eisner nos informa:

> as histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso

> que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (2010: 2)

Neste ponto, a história em quadrinhos continua a ganhar espaço como expressão válida de leitura. A leitura não verbal evidencia a sugestão da cena, e o recorte e o enquadramento que se faz proporcionam ao leitor uma leitura dinâmica e rica de detalhes perceptíveis a uma leitura mais atenta.

Para que a compreensão das HQs seja alcançada, o artista sequencial deve compreender a experiência de vida do leitor. Por isso, a adaptação deve evocar a representação da universalidade da forma, sendo o (in)sucesso das HQs dependentes disso.

"A função fundamental da arte dos quadrinhos que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras envolve o movimento de certas imagens (como pessoas e coisas) no espaço" (EISNER, 2010: 39). Neste aspecto, dos primórdios da arte sequencial até a vinda desta ao Brasil, tem-se que considerar a estética das HQs como expressão criativa, forma artística e literária que narram uma história ou dramatizam uma ideia.

Observa-se que a leitura de HQs, na atualidade, se vale de todo suporte, tais como o impresso, on-line e audiovisual para suprir a necessidade de público cativo. Não obstante, é possível contar uma história somente por meio da imagem e isto leva, segundo minha opinião, à fidelização deste público leitor.

Após esse breve relato sobre as HQs, situo o leitor de forma bem concisa a respeito destas no Brasil, como retrata Gomes:

> No Brasil, o surgimento das histórias em quadrinhos veio com Ângelo Agostini, um italiano radicado no Brasil, jornalista, crítico da monarquia e defensor da abolição da escravatura, com a obra *As Aventuras do Nhô Quim* ou *Impressões de uma viagem à Corte*, publicada em 30 de janeiro de 1869 na Revista Vida Fluminense (CALAZANS, 1997: 5). As *Aventuras do Nhô Quim* ou *Impressões de uma Viagem à Corte* foi uma forma que Agostini encontrou de criticar, de forma irreverente, os costumes, os problemas urbanos e os costumes sociais e políticos da época. (2018: 10)

Assim, deixo para outra oportunidade o inventário cronológico a respeito de datas importantes e registros relevantes sobre a história das HQs no Brasil, (i) porque demanda bem mais que um artigo, dada a relevância da temática, e (ii) porque descrevo a ligação de texto verbal e não verbal sob ótica literária e semiótica.

Um foco do olhar: Texto verbal e não verbal

Neste tópico, abordo o texto verbal e não verbal como plano de fundo em relação ao desenvolvimento da aula proposta. É necessário distingui-los já que é devido à união destes elementos nas HQs que se promove sentido ao leitor. Nesse gênero, o texto verbal e não verbal se complementam tornando mais rica, compreensível e acessível a compreensão do livro. Vê-se que a obra "O Quinze" explora os aspectos da sociedade sertaneja em meados de década de 30 e que as mazelas da vida se mesclam na junção do verbal e não verbal.

Assim sendo, Eisner defende que "as histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais" (2010: 2).

Numa abordagem que referenda a leitura literária em quadrinhos, Cosson afirma que

> Se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações, como cinema, a canção popular e as HQs, e os novos usos, como dados pelos jovens que apossam da literatura para outros fins. (2014: 23)

Ao mobilizar a leitura para o não verbal, o leitor busca nos detalhes o sentido e se mobiliza para o entendimento do livro. Por vezes, ele retoma o olhar para a leitura literária, o que a torna atrativa e favorece sua interpretação e, por conseguinte, transforma-o em um ser humano articulado.

Neste ponto, para elucidar de forma apropriada, tem-se a assertiva de Abrão e Gomes:

> A totalidade das publicações em quadrinhos hoje permite uma ampla leitura de estilos e perspectivas, encontrando leitores diferenciados, que podem relacionar os quadrinhos à prática-pedagógica, à literatura em suas mais variadas expressões, ao cinema, à filosofia, à política ou às artes em geral. (2014: 63)

Esta relação descrita pelos autores nos fornecem subsídios para buscar nas HQs uma nova forma de mobilizar os estudantes para o ensino e aprendizagem. Logo, o vasto campo semântico se renova, com uma imaginação peculiar estabelecida entre o leitor e o livro na singularidade da leitura.

Para Koch e Elias, “o texto, além da parte visível constituída por sua materialidade linguística (o explícito), possui também uma parte invisível (o implícito)” (2007: 214). A partir disso, pode-se inferir que nas HQs o visível está para o texto verbal e o invisível para o não verbal. Dessa forma, por vezes, no não verbal o leitor preenche as lacunas e, conforme vai lendo, cria significados e interage com as ilustrações, expressões fisionômicas, lugares, dentre outros, o que constrói a sua perspectiva, a sua interpretação da história.

Em foco: O Quinze, Letramento Literário e Quadrinhos

Esta seção aborda a respeito do livro “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, adaptado por Shiko (roteiro e arte). Importa saber que o livro foi publicado em 1930 e escrito por Rachel de Queiroz, uma mulher, que à época chamou muita atenção para este fato. A obra aborda as cicatrizes que o ano de 1915 deixou na população devido a grande estiagem no Ceará. Antes de ater-me ao romance e adaptação de maneira resumida, ater-me-ei à vida de Raquel de Queiroz e Shiko.

Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, Ceará, em 17 de novembro de 1910. Em 1917, sua família precisou deixar a terra natal em virtude da seca. Mudaram-se para o Rio de Janeiro e, depois, para Belém do Pará. Anos mais tarde, retornaram ao Ceará. Em 1927, começou a escrever para jornais com o pseudônimo de Rita de Queiroz. Em 1930, aos 19 anos, escreveu “O Quinze”, romance responsável por inseri-la no rol dos grandes escritores do Brasil à época. A partir disso, Rachel entrou em contato com intelectuais e comunistas, passando a sofrer perseguição política. Em 1977, tornou-se a primeira mulher eleita para a Academia Brasileira de Letras. Em 2003, faleceu deixando uma herança de sete romances, entre eles, *Memorial de Maria Moura*, *As três*

Marias e *Dora*, além de peças de teatro, crônicas, dentre outros, publicados com grande repercussão no Brasil e no exterior.

Francisco José de Souto Leite, Shiko, nasceu em Patos, no sertão paraibano, onde viveu 20 anos. Mudou-se para a capital João Pessoa e reside, atualmente, na Itália. Iniciou a carreira com os quadrinhos em 1997, desenha e publica o *Marginal-zine*, com frequentes adaptações de escritores como Moacyr Scliar, Augusto dos Anjos, Xico Sá, entre outros. Aos 15 anos, resolveu adotar a alcunha de Shiko – a área que alcança a lâmina do samurai – ao ler o mangá Lobo Solitário. Desde então, é com esse nome que assina sua vasta produção. Dentre os prêmios pela sua produção, ganhou o troféu *HQMix* como artista revelação pela produção do álbum *Blue Note*.

Observa-se a estreita relação com o Nordeste, por parte tanto da autora consagrada quanto do grande quadrinista, ambos brasileiros. Com traços mágicos, como disse meu aluno da EJA, o artista, que viveu a realidade do sertão e hoje transita entre as principais metrópoles do mundo, transpõe o clássico para os quadrinhos. A HQ, dessa forma, reproduz com maestria a linguagem de um povo marcado pelos dissabores da seca nordestina.

A adaptação retrata e expõe um Brasil de mazelas sociais e toma contornos grandiosos nos traços de Shiko e a crítica social presente no clássico é potencializada pelo estilo cortante e realista de sua arte. Na leitura, surge o desvendar de um mundo de desengano, sem esperança e comoção humana frente a grande seca de 1915, o que fica marcado na memória do leitor.

Para aqueles que, ainda, não tiveram a oportunidade de ler a obra original ou adaptação em quadrinhos, segue uma breve narrativa: Mãe Nácia, Conceição, Vicente Chico Bento rezavam pela chuva no sertão -

personagens centrais da trama. Chico Bento, vaqueiro, vivia com sua esposa Cordulina e seus três filhos na fazenda de Dona Maroca, em Quixadá. Com a seca forte, ele e sua família são obrigados a migrar para Fortaleza, Ceará.

Sem emprego, vão a pé de Quixadá à Fortaleza, porque não tinham dinheiro para a passagem, passando muitas dificuldades pelo caminho. No meio do caminho, dentre tantas mazelas da vida, fome e toda sorte de infortúnios, um dos filhos do casal morre em virtude de ter comido mandioca crua para saciar a fome. Além disso, o filho mais velho, Pedro, acaba se juntando a outro bando de retirantes e o casal não o vê mais. Ao chegar na cidade de Fortaleza, a família de Chico Bento vai para o "Campo de Concentração", um espaço destinado aos flagelados da seca.

Ali, encontram Conceição, professora e voluntária no campo de refugiados da seca. Esta conhecia a família e era madrinha do filho caçula do casal, Manuel, apelidado de Duquinha. Ela os ajuda a comprar passagens para São Paulo e, como madrinha da criança, pede a eles para ficar com o menino, uma vez que o considerava um filho. Embora apresentassem resistência, Duquinha acabou ficando no Ceará com sua madrinha.

Conceição era prima de Vicente, um proprietário e criador de gado que resistia à seca no sertão, cuidando do gado. Os dois se amam, mas reconhecem que esse amor é impossível, uma vez que ele é o típico proprietário rural, de hábitos grosseiros e pouca educação, e ela é a moça culta e letrada da cidade que gosta dos livros e, certamente, ambiciona mais do que arar a terra.

Além disso, existem na trama personagens secundários que transitam na obra fazendo jus as passagens que são impostas pela autora. Por fim, a chuva chega ao sertão trazendo à tona a esperança.

Dessa forma, o relato simplório da obra apresentada não exime a leitura do original nem a leitura da adaptação em quadrinhos. Percebe-se que ambas são obras de grande riqueza literária, de intenso retrato da realidade, além de narrarem o embate entre o homem e a natureza, na trágica seca que iguala homens e bichos, já que estes dependem da chuva para sobreviver.

Diante da obra adaptada, o letramento literário se faz em sala de aula aludindo que "ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros" (COSSON, 2014: 35). Além disso, o diálogo permanente entre passado e presente evoca o letramento literário como prática de leitura. Aos Jovens da EJA, o letramento por meio da literatura é sutil e permeado de nuance particular, pois os alunos com idade mais avançada, oriundos do Nordeste, discorrem que as práticas descritas no livro, realmente, ocorrem naquela região. Assim, a partir de suas próprias perspectivas, eles traçam um aprendizado contínuo na EJA.

No que tange ao aprendizado, destaca-se que os quadrinhos do livro são bem estruturados e com cores fortes, mobilizando o leitor quadro a quadro. Como bem assegura Arantes:

> é de suma importância que as crianças e os adolescentes estejam em contato permanente com a leitura, seja ela através de adaptações de livros de cultura de massa e de clássicos, ou através de história em quadrinhos como arte também. Um ato de leitura possibilita novas perspectivas para o desenvolvimento humano, e é através da literatura que processos cognitivos são acionados (2018: 28).

Neste aspecto, extrapolo a assertiva da autora e infiro que jovens e adultos devem ser expostos permanentemente a leituras e que estas

devem ser diversificadas, tais como HQs, charges, notícias, oriundas de jornais on-line, livros de clássicos à minicontos, contos, entre outros. Outrossim, estas leituras devem promover a reflexão no indivíduo para situá-lo no mundo como ser atuante na sociedade em que se insere.

Por ora, posso destacar que, além da prerrogativa de promover o letramento nos jovens, Cosson destaca que "as HQs são literatura porque usam a palavra da mesma maneira que as narrativas dos romances e contos sem imagem o fazem" (2014: 17). Desse modo, destaco a importância de levar em consideração a variedade das narrativas e HQs para efetivo letramento na EJA. No tópico seguinte, abordo a aula ministrada – sequência didática – e a percepção do alunado da EJA.

Na convergência do foco: a sequência didática e percepção do aluno diante da adaptação do clássico literário "O Quinze"

Na aula proposta, como é comumente feito, mobilizo meus alunos, por vezes cansados do dia exaustivo do trabalho, e faço essa mobilização de acordo com a proposta de Cosson. Segundo ele, para que se possa existir efetivo letramento são necessários quatro (4) passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A partir disso, na aula de Iniciação aos Estudos Literários – friso este ponto sempre e faço distinção da aula de Língua Portuguesa – início a aula e pergunto quantas vezes os alunos já ouviram falar da seca no Nordeste. Relatos explodem na turma, tais como já "senti isso na pele", "professora, lá no Norte é tão difícil a vida", "eu vejo na TV quando passa no jornal, não quero ir lá não, morar".

Frente aos inúmeros relatos, início a leitura com a turma, que segue silenciosa, e, mesmo com o silêncio, não consigo termina-la na mesma aula de 50 minutos. Isso ocorre em razão das peculiaridades da turma, visto que alguns alunos precisam retomar certos fragmentos verbais. Às

vezes, observo que muitos se impressionam com o traçado dos quadrinhos e que as cenas fortes são motivos de comentários em meio à leitura silenciosa. O que mais lhes chamou a atenção no livro foi a temática da fome, retratada com sangue, quando da morte do animal. Esta mesma fome, "cruel" como disse um aluno, mata a criança ao comer mandioca crua.

Na aula seguinte, a leitura da adaptação do clássico "O Quinze" é finalizada e, na outra aula, minha abordagem retoma toda a história, em que os induzo para a reflexão em roda de leitura. Nessa aula, alguns alunos produzem comentários e outros apenas escutam e, diante desses comentários, a turma reflete a respeito da vida, do dinheiro como alento nas horas de dificuldades, a respeito da natureza, que por vezes é impiedosa, e, principalmente, a respeito da fome, que leva o ser humano a igualar-se ao animal em busca de saciá-la. Além disso, fala-se do amor não vivido entre Conceição e Vicente, da compaixão e amor ao próximo de Conceição, dentre outros aspectos. Nessas aulas, não solicitei uma atividade avaliativa, bastou-me a observação/empenho da turma.

Aproprio-me das palavras de Cosson, o qual defende que "em uma primeira e fundamental aproximação, podemos dizer que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa" (2014: 35). A partir disso, a leitura deve fazer sentido ao aluno por meio do diálogo, por meio da fala dirigida e, através das HQs, percebe-se que a obra adaptada denunciou questões tão fortes perceptíveis na vida real.

Dessa forma, ao propor a leitura da obra adaptada, mostrei aos alunos que HQs não são apenas gibi e que estes podem ser um livro clássico adaptado para uma leitura rápida e, sobretudo, valiosa. Assim, o próximo tópico versa sobre as considerações finais.

Considerações Finais

A literatura, se se pensa como o uso das palavras, da criatividade, legitima-se todas as novas manifestações, como HQs. Neste ponto, há ligação estreita com o universo da linguagem. Digo, a partir disso, que a literatura é a manifestação da linguagem em grau máximo de singularidade e expressividade. Nesse ínterim, um dos principais benefícios do tipo de aula apresentado é o engrandecimento do aluno como sujeito reflexivo, além da interação dos jovens ao questionar as gravuras, os quadrinhos, a expressão dos personagens quadro a quadro. Ademais, esta atividade pode, também, ser executada em outras turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Outrossim, as HQs podem contribuir para o ensino e a aprendizagem formando leitores competentes, além de serem atrativas por unir a Literatura e as Artes Plásticas. Estas abordam a temática da obra, na busca por detalhes que favoreçam a história, uma vez que não conseguem e nem poderiam transpor o romance nos mínimos detalhes para os quadrinhos, primeiramente, por se tornar enfadonho e, segundo, por perder a dinâmica das HQs.

Outro ponto a ser destacado é o trânsito intersemiótico das HQs, que cresce nas adaptações de clássicos da literatura e favorece o ensino e aprendizagem. Inclusive, o letramento literário se dá primeiro em contato do leitor com a obra, depois com a construção da comunidade de leitores – neste caso, a sala de aula forma a comunidade de leitores –, após isso, os alunos ampliam seu repertório literário por meio da adaptação “O Quinze” e, por fim, atinge-se o objetivo de formar um leitor literário.

Em síntese, espero que esta prática se estenda às outras modalidades do ensino para formar, por meio da leitura de clássicos, uma

reflexão a respeito da vida e que promova o engrandecimento dos alunos. Dessa forma, é necessária a renovação das práticas pedagógicas para os novos leitores, já que o mundo evolui rapidamente. Além disso, a leitura das adaptações não apregoa a exclusão da leitura da obra original e, sim, a renovação desta por outros meios, como as HQs. Por último, espera-se que este novo modo encontre um público ávido por leituras.

Referências

ABRÃO, Daniel; GOMES; Nataniel dos Santos. **Poemas em forma de Histórias em Quadrinhos**. Cadernos do CNFL, vol. XVIII, nº 06 – Estilística e Língua Literária. Universidade Estácio de Sá-Campus Nova América Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014. Disponível: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/cnlf_06.htm

ARANTES, Taís Turaça. **As histórias em Quadrinhos no ensino de Literatura: uma proposta para sala de aula** *in* GALVÃO, Glaucinei; GOMES, Nataniel dos Santos; MOURA, Sônia Maria do Espírito Santo de. (Org.). Somos todos super-heróis. Campo Grande: Editora Colégio Alexander Fleming/NUPEQ, 2018

BARBOSA, Vanderlis Legramante. **Modalidades da linguagem: Interfaces entre as obras literárias e as particularidades das Histórias em Quadrinhos** *in* GALVÃO, Glaucinei; GOMES, Nataniel dos Santos; MOURA, Sônia Maria do Espírito Santo de. (Org.). Somos todos super-heróis. Campo Grande: Editora Colégio Alexander Fleming/NUPEQ, 2018. 182 p.

BARBOSA, Vanderlis Legramante. **Multiletramentos Críticos e Construção de Sentidos em Textos Multimodais nas aulas de Língua Portuguesa**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EISNER, Will. Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista. Trad. Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). **Preconceito contra os Quadrinhos. Somos Todos Super-Heróis.** Campo Grande: Editora Colégio Alexander Fleming/NUPEQ, 2018.182 p.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

QUEIROZ, Rachel. **Clássicos Brasileiros em HQ. Roteiro e Arte SHIKO**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Ana Maria Salvador
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Introdução

O advento da internet trouxe à contemporaneidade novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem que deveriam levar o profissional da educação a abandonar a prática centralizada no professor em que se acredita, até então, ser este o dono do saber. Porém, muitos docentes insistem em permanecer com uma metodologia desatualizada, caminhando a passos lentos em direção a algo que faz parte do cotidiano de seu alunado: o uso da tecnologia. Fica evidente, portanto, que aquela prática se mostra ultrapassada principalmente, devido à presença da tecnologia. Sendo assim, o professor deve desempenhar atualmente a indispensável função de mediador no processo de aprendizagem.

Isso a princípio pode ser uma tarefa complexa para certos docentes, já que não são considerados um "nativo digital", mas sim, um "migrante digital". Os nascidos antes ou em meados dos anos 1980, anteriores a chamada era digital, geralmente, tiveram uma introdução tardia nas ferramentas tecnológicas, transmitindo tal atraso para o seu campo profissional. Em contrapartida, seus alunos vêm de uma geração totalmente tecnológica e imediatista, que anseia encontrar essa conectividade não só fora, mas também dentro do âmbito escolar.

Ainda sob esse viés, é relevante destacar que a tecnologia trouxe igualmente mudanças nos modos e nas possibilidades de uso da

linguagem, uma vez que essa é flexível e sofre alterações constantes junto à sociedade. Rojo (2013) destaca que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/habilidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas". (p. 8)

Sendo assim, no que diz respeito ao ensino da língua materna, a missão também é árdua, visto que, embora o estudante já domine e interaja fazendo o uso do idioma em seus convívios diários, é, a partir dos conteúdos postulados pela escola, como: a introdução das regras no ensino da Gramática Normativa e das suas exceções para o "bem falar" e "bem escrever", que decorre a repulsa pela língua por muitos alunos. É válido ressaltar ainda que as dúvidas e lacunas trazidas por cada aluno em sua jornada educacional podem causar uma dificuldade maior em se adaptar a uma variante da língua mais formal, como normal culta padrão.

A partir das observações feitas, destaca-se que a relevância da presente pesquisa consiste em salientar que a dificuldade no ensino e aprendizagem da língua não provém do ensino gramática normativa e prescritiva ou na utilização da metalinguagem em si, mas na maneira que são transmitidas, muitas vezes descontextualizada. Daí, uma opção, seria adicioná-las ao domínio dos *games* para permitir que o processo de ensino-aprendizagem seja atrativo, e não mais enfadonho.

Ademais, convém lembrar-se de que existem situações que não competem ao professor, mas também atrapalham a aprendizagem, como as salas de aula lotadas, a falta de estrutura física, a acanhada relação entre a família e a escola, por fim, a baixa remuneração do professor, que faz com ele precise trabalhar muito e, consequentemente, tenha pouca disponibilidade para se atualizar.

Destarte, pode-se observar que diversas novas práticas têm sido desenvolvidas a fim de auxiliar o professor em sala de aula no processo ensino-aprendizagem, uma delas é a gamificação. A vantagem dessa prática é que os alunos já têm, geralmente, familiaridade com os estratagemas na ferramenta em questão, seja por meio dos jogos de computadores, de *smartphones* ou de vídeo games.

A gamificação como prática pedagógica potencializa, portanto, não só o aprendizado, como também a socialização, a colaboração, a competição, o estímulo à recompensa e a superação de desafios. Muitos professores se apropriam dessa técnica em seu cotidiano, mas além de não reconhecerem a nomenclatura específica, faltam-lhes uma fundamentação teórica e a apropriação de termos e estratégias, para que ocorra uma melhor dinâmica no ensino.

Para tanto, no artigo em questão, serão abordadas formas de agregar a educação ao prazer no processo de ensino da Língua Portuguesa e será explicitado em que medida a utilização da gamificação auxilia nas práticas pedagógicas dos docentes. Tudo isso servirá de incentivo aos professores que anseiam contextualizar e aproximar as suas práticas às vivências do aluno.

Partindo da problemática exposta, o objetivo principal será perceber os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajamento e motivação dos alunos para uma aprendizagem significativa, tendo como sujeitos alunos do 9º ano de uma Escola Estadual em Campo Grande – MS. A fim de nortear a presente pesquisa, serão utilizadas as pesquisas de Paiva (2018), entre outros.

Gamificação

Uma das competências específicas da área da linguagem exigidas pela BNCC (2018) é a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais - incluindo as escolares, a fim de que um indivíduo se comunique por meio de diferentes mídias e seja capaz de resolver problemas, gerar conhecimento e desenvolver projetos.

À luz dessa perspectiva, será exigido do professor que inclua em sua prática pedagógica o uso da tecnologia, já que o desenvolvimento da informática mudou de forma evidente o uso da linguagem e a maneira de interagir na sociedade.

> Aliás, estariam eles próprios, os professores deste nosso país (e do terceiro mundo em geral) massivamente preparados para trabalharem essas novas tecnologias? A resposta é obviamente um "não". E mais: estariam eles dispostos a abdicarem de "seu saber" tradicional, de sua "cátedra" para se lançarem no mundo caótico do ciberespaço, mesmo que isto fosse considerado como "imperativo moral e social" nestes tempos da cibercultura e da era digital? (LIMA, 2009: 46)

Por isso, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) quanto os referenciais curriculares recentes caminham em direção à educação articulada no campo das linguagens, códigos e suas tecnologias. Afinal, o aluno da atualidade não pensa e nem age como o aluno de décadas passadas, somado a isso, há as exigências do mercado de trabalho, que também são outras. Hoje, buscam-se variadas habilidades no cidadão, entre elas, a habilidade de solucionar problemas e conhecer satisfatoriamente sobre tecnologia.

Dessa maneira, é responsabilidade da escola oportunizar, na *web*, experiências significativas em múltiplos gêneros discursivos, a partir da utilização de variados softwares e ferramentas que sejam compatíveis à prática docente. Uma das ferramentas trazidas pela tecnologia foi a gamificação, que advém da popularidade dos jogos eletrônicos e de seu potencial estímulo à motivação, resolução de problemas e reforço na aprendizagem de variadas áreas de conhecimento. No entanto, equívocos quanto a concepção do que seja a gamificação acontecem frequentemente, já que essa ferramenta é muito confundida com a abordagem lúdica para o problema.

> (…) a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real. (FARDO, 2013: 2)

Aproveitando de comportamentos como a competitividade, a socialização, a busca por recompensa e o prazer pela superação, utilizando o *design* e as técnicas dos jogos para enriquecer o processo educacional para desafiar o estudante. Portanto, a função do educador é trazer para a educação elementos e metáforas do meio tecnológico, a fim de que o aluno enriqueça seu processo educativo.

O *game* é uma das abordagens que traz à escola as vivências do mundo digital. Como tais vivências fazem parte do cotidiano da maior parte da população, é possível afirmar que os *games* ensinam às pessoas domínios do dia a dia. Alves (2008) afirma que a intenção não é

transformar a escola em *lan houses*[1], mas em espaços para os professores identificarem questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser trabalhadas com os discentes, questionando, intervindo e mediando a construção de novos sentidos.

> O que a gamificação propõe, como estratégica aplicável aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, é utilizar um conjunto de elementos comumente encontrados na maioria dos *games* e aplicá-los nesses processos, com intuito de gerar níveis semelhantes de envolvimento e dedicação daqueles que os *games* normalmente conseguem gerar. (FARDO, 2013: 66)

Vários elementos da gamificação são trazidos para a sala de aula, porém, é possível destacar aqueles que promoverão uma aprendizagem significativa ao facilitar maior participação e interação dos alunos nos afazeres pedagógicos, em um ambiente criado digitalmente onde será possível: atuar, personificar, arquitetar, tecer e desvendar sentidos. (CAMPOS; BENEDICTO, 2018). Os autores, Campos e Benedicto (2018), destacam que o ato de jogar viabiliza o desenvolvimento de uma gama de habilidades, além de oportunizar a construção do conhecimento-, garante o uso de conhecimentos prévios, montagem de hipóteses e o desenvolvimento do raciocínio.

Pode-se afirmar, então, que a principal utilização do game em sala de aula é motivar a aprendizagem ou a realização de uma tarefa que se apresentada de outra maneira, poderia ser considerada desinteressante e

[1] Estabelecimento comercial onde os usuários podem pagar para utilizar um computador com acesso à internet.

cansativa (VIEIRA; HOYOS, 2018). Incitar a curiosidade, traz incentivos à participação e ao aumento da competitividade, simultaneamente, desperta o desejo por vencer etapas, ampliando seu compromisso sem que, necessariamente, o estudante reconheça isso. Paralelo a tal questão, existe a descontração e a diversão, que tornam o processo de ensino-aprendizagem leve e reconfortante ao aluno.

Para isso Moreira (2012) explica que a Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (1918-2008), "é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe". O mesmo autor expõe que há duas condições para a aprendizagem significativa: na primeira condição, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e na segunda, o aprendiz deve ter uma predisposição para aprender. Assim surge a Aprendizagem por meio de jogos (Game Based Learning – GBL), por meio de estudos de vários autores, como Gee, Prensky, Aldrich, Bogost, Harrison, sendo esta uma metodologia pedagógica que foca no uso e aplicação de jogos na formação, trazendo benefícios que perpassam aspectos cognitivos (foco e reação), motivacionais, emocionais e sociais.

Com o uso das mecânicas dos jogos (como placares, níveis de dificuldade e tempo), sua estética visual e sua lógica (cooperação, competição, narração de histórias), cria-se a motivação no discente na resolução de problemas, engajamento e ainda promove a aprendizagem.

Gamificação e as aulas de português

As constantes críticas recebidas pelas aulas de português tradicionais ou normativas deixam, muitas vezes, os professores sem

saber o que fazer. As aulas continuam da mesma forma que nos séculos passados, de forma mecânica, em que o professor é o centro do saber e este passa no quadro ou utiliza de forma incorreta os slides, o aluno faz a cópia, estuda e memoriza para fazer a avaliação, coloca ali um conhecimento sem significado e esquece o que, teoricamente, "aprendeu".

Esse modelo de aula ainda é o mais aceito e cobrado pelos pais e pela sociedade, sendo ele produzido em cursinhos preparatórios e estimulado pelos principais exames do país. Travaglia (2009: 102) aponta que o ensino da gramática (das aulas tradicionais) aparece ligado simplesmente ao sucesso na sala, em acertar os exercícios e para cumprir o currículo, desligado de qualquer utilidade prática. Uma das falhas, para Geraldi (2015: 85), é que "a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar".

> (…) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepções (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 2010: 159)

A entrada da tecnologia na sala de aula trouxe uma nova mentalidade para o ensino, Rojo (2013) explica que cabe a instituição escolar preparar a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital. Ou seja, a escola deve se tornar um lugar de discussão sobre as novas linguagens tecnológicas e, consequentemente, ajustar o

processo de ensino de língua portuguesa, sendo necessário, contextualizar a aula para a realidade do aluno. Adequar tais aulas significam torná-las mais efetivas tanto para os alunos quanto para os professores.

> Os jovens de hoje passam boa parte do dia assistindo à televisão, na Internet e jogando games. Diferentes experiências resultam em diferentes estruturas cerebrais. Devemos pensar em uma neuroplasticidade ou plasticidade do cérebro. O cérebro dos nossos alunos mudou fisicamente. Processos de pensamento linear retardam o aprendizado dessa nova geração que possui mentes hipertextuais. (MATTAR, 2010: 11).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018: 9), no quinto tópico das competências gerais básicas, informa-se que "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação (…) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" é função da escola. Cabe então ao professor se atualizar, para assim criar situações reais de uso da linguagem, transformando aulas enfadonhas e sem sentido concreto, em aulas que despertem o interesse e utilizem de situações reais vivenciadas por seus alunos tanto dentro como fora da escola.

A gamificação está em processo de desenvolvimento e, consequentemente são poucas as experiências relatadas, por causa, principalmente, da falta de atualização do professor. Para que o fenômeno dos games seja colocado em prática na aula de língua materna, é necessário o domínio da prática, visto que seu uso incorreto pode reforçar algumas situações incorretas no âmbito escolar: como a falta de estrutura. FARDO (2013: 7), expõe que

> Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais.(FARDO, 2013: 7)

Sair da rotina do papel, caneta, livro didático, coloca o aluno como participante ativo em seu conhecimento. Uma prática pedagógica, como a gamificação, que contextualiza certos conteúdos faz com que ele aprenda não apenas uma ideia abstrata, mas uma vivência concreta, melhor dizendo, a teoria torna-se realidade e uma vivência contextualizada, que já é experimentado, por exemplo, em várias empresas no mercado de trabalho.

Estudo de caso

Os alunos participantes dessa pesquisa são de uma turma de 9º ano A, do período vespertino, de uma Escola Estadual em Campo Grande - MS. Essa turma é numerosa, o que acarreta muita conversa paralela e comentários desnecessários. Somado a isso, o grupo apresenta *déficit* nas competências de leitura e escrita, verificada em avaliações feitas pela escola. A partir desse dado, buscou-se produzir uma Sequência de atividades para revisar acentuação gráfica, respaldadas nos estudos feitos por Paiva (2018), que apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema, mas aplicada ao ensino de língua estrangeira.

> Entendo língua(gem) como um sistema semiótico complexo, e, por isso mesmo, difícil de ser descrito ou definido. Os sistemas complexos são compostos

> de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir. A dinamicidade nos faz ver o fenômeno não como um objeto estático, mas como algo em construção, em constante movimento. A língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sociohistóricos e político-culturais, se constituindo em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade. (PAIVA, 2012)

Em nosso caso, o uso da linguagem foi contextualizado ao uso da tecnologia no ensino de Língua Portuguesa e no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental (2018: 292), que contempla em análise linguística e semiótica a questão da fono-ortografia.

O recurso tecnológico utilizado nessa sequência foi o site Kahoot!, que possui a seguinte publicidade: "Torne o aprendizado divertido, envolvente e impactante para todos os alunos. Crie jogos divertidos de aprendizado para a sua classe em minutos ou escolha entre milhões de jogos existentes para introduzir um tópico, revisar e reforçar o conhecimento e executar uma formação formativa."[2] Silva (2019: 30) descreve como "uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos (…). Ela funciona como um programa de TV misturado com um jogo de videogame e permite obter, em tempo real, feedback, resposta e contribuições de diversas pessoas num grupo, através do uso de um dispositivo digital", sendo usado nesse artigo para perguntas e respostas.

A atividade foi montada para acontecer em duas aulas, porém ela só foi concluída com sucesso na segunda tentativa. Isso se deu porque, embora os alunos conseguissem abrir o site, cadastrar o PIN e os grupos, a internet da escola não funcionava bem, ou seja, era "fraca", fazendo

[2] https://kahoot.com/schools/ Acesso em 21 de outubro de 2019.

com que o site perdesse a conexão a todo instante. A professora aproveitou a oportunidade para nessa primeira aula, separar os trios e explicar como o jogo funcionaria.

No mesmo dia, a professora informou ao professor da sala de tecnologia, que se dispôs a auxiliar na aplicação do exercício, montando uma rede para que os alunos se conectassem. O professor avisou que a rede suportaria apenas nove celulares conectados, por isso foram montados nove trios, que comportou todos os alunos presentes, já que alguns haviam faltado. Por ser uma atividade que, além de revisar o conteúdo de acentuação gráfica estimula a competitividade entre os discentes, a atividade foi dinâmica e divertida para os alunos. A cada pergunta respondida, o site gerava a pontuação, que acrescia pela resposta certa e pelo menor tempo de resposta, o que deixava os alunos mais entusiasmados para jogar e aumentar sua pontuação.



Figura 1 - Alunos no momento de participação da Sequência de atividades.

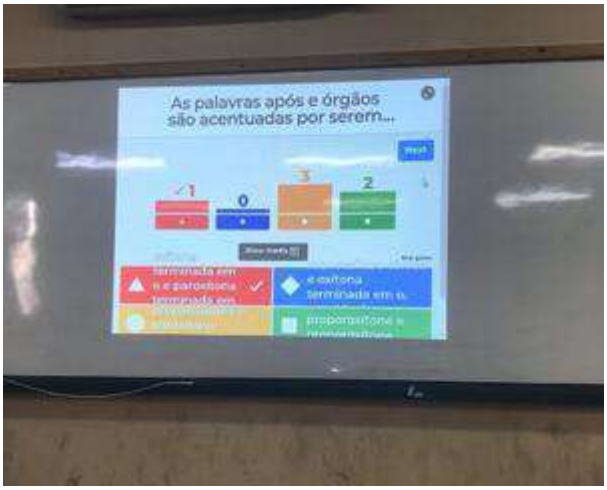
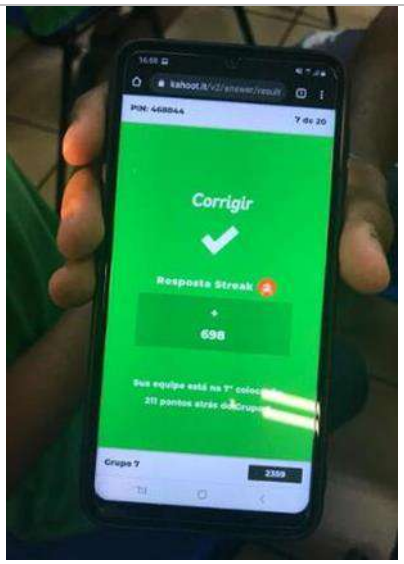
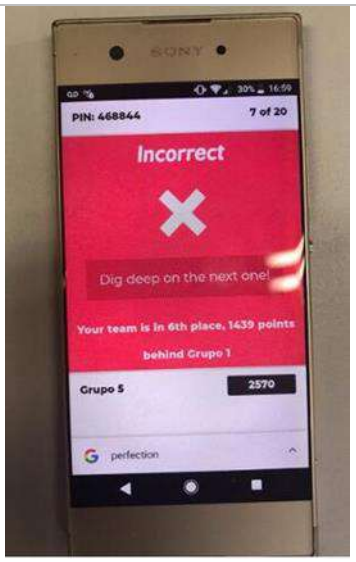


Figura 2 - Exemplo de como aparecia a configuração do Kahoot para os alunos responderem



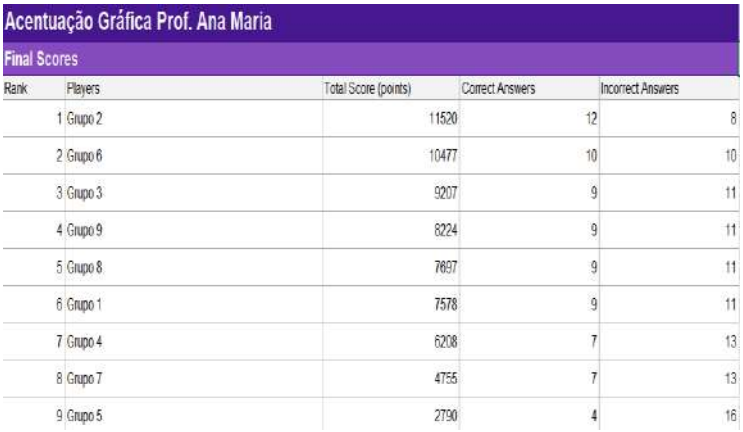
Figura 3 - Exemplo da pontuação





Figuras 4 e 5 - Tela do celular no momento em que o tempo para responder era finalizado.

No sistema do professor, no *site*, fica disponível para *download* um arquivo em Excel contemplando a porcentagem total de acertos e erros, total de pontuações alcançadas, indicações dos grupos que acertaram as questões e indicações do que foi respondido em cada questão. Com o resultado mostrado no gráfico, é possível que o professor trabalhe conteúdos específicos em que os alunos estão com dificuldades, deixando assim de trabalhar com a repetição e com a parte que o aluno já sabe.

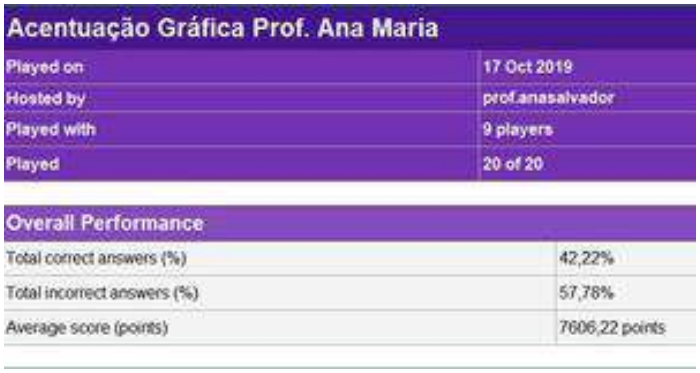


Acentuação Gráfica Prof. Ana Maria

Final Scores

Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	Grupo 2	11520	12	8
2	Grupo 6	10477	10	10
3	Grupo 3	9207	9	11
4	Grupo 9	8224	9	11
5	Grupo 8	7697	9	11
6	Grupo 1	7578	9	11
7	Grupo 4	6208	7	13
8	Grupo 7	4755	7	13
9	Grupo 5	2790	4	16

Figura 6 - Score final demonstrando a pontuação final de todos os grupos, o total de questões corretas e o total de questões incorretas. Grupo 2 obteve a maior pontuação e o Grupo 5 a menor pontuação.



Acentuação Gráfica Prof. Ana Maria

Played on	17 Oct 2019
Hosted by	prof.anasalvador
Played with	9 players
Played	20 of 20

Overall Performance	
Total correct answers (%)	42,22%
Total incorrect answers (%)	57,78%
Average score (points)	7606,22 points

Figura 7 - Tela com a representação da data, quantidade de jogadores, quantidade de questões, porcentagem de acertos e erros e média de pontos alçados.

Questão	Quantidade de grupos que acertaram
Questão 1	1
Questão 2	6
Questão 3	2

Questão 4	3
Questão 5	2
Questão 6	2
Questão 7	1
Questão 8	6
Questão 9	1
Questão 10	7
Questão 11	4
Questão 12	6
Questão 13	6
Questão 14	5
Questão 15	7
Questão 16	3
Questão 17	1
Questão 18	7
Questão 19	1
Questão 20	5

Tabela 1 - Tabela demonstrativa da quantidade de grupos que acertaram as questões.

É possível verificar que as três questões que tiveram mais respostas certas foram as questões dez, quinze e dezoito. Pode-se perceber que as questões são de reconhecimento de palavras não acentuadas, preenchimento de espaços em branco e apenas uma realmente solicitava o reconhecimento da classificação, no caso o monossílabo (que é fácil de ser identificado por ter apenas uma sílaba e possui pequena quantidade de regras).

Já as três questões que mais obtiveram incorreções foram a sete, nove e dezessete, a questão número um foi desconsiderada aqui por alguns alunos não terem conseguido conexão e entrarem atrasados no jogo. Verifica-se que tais questões têm o foco voltado para as regras de acentuação das paroxítonas, que é a classificação que mais possui regras e que sofreu maior mudança com o novo acordo ortográfico.

Questionário aplicado no KAHOOT

1. A acentuação do vocábulo país é justificada:

a) Porque é paroxítono terminado em ditongo.
b) Apresenta "i" tônico que não forma ditongo com a vogal anterior.
c) Apresenta acento agudo por ser oxítona.
d) Ditongo decrescente no final do vocábulo.

2. A palavra que deve ser acentuada pela mesma razão de pássaro é:

a) café b) automóvel c) raízes d) lâmpada

3. Segue a mesma acentuação de país a palavra:

a) saúde b) grêmios c) heróis d) táxi

4. Em apenas uma das opções todas as palavras devem receber acento gráfico. Assinale-a:

a) gratis – taxi – caruru b) imã – tenis – monetario
c) inclui – poluido – bainha d) fregueses – niquel – insônia

5. Em "... **Só** sabem contar mesmo a **última** do papagaio."
Considerando a acentuação dos termos destacados na citação acima, podemos deduzir que devem receber acento gráfico:

a) Os monossílabos tônicos e as palavras paroxítonas.
b) As palavras oxítonas e as palavras proparoxítonas terminadas em a.
c) Os monossílabos tônicos e as palavras proparoxítonas.
d) As palavras oxítonas e as palavras paroxítonas.
e) Os monossílabos tônicos e as paroxítonas terminadas em a.

6. Nenhum vocábulo deve receber acento gráfico, exceto:

a) ideia b) assembleia c) heroi d) voo

7. Num dos itens abaixo, a acentuação gráfica não está devidamente justificada. Assinale este item:
a) além: vocábulo oxítono terminado em -em
b) dócil: vocábulo paroxítono terminado em -l
c) pôde: acento diferencial
d) círculo: vocábulo paroxítono

8. São acentuadas graficamente pela mesma razão as palavras da opção:
a) há – até – atrás b) história – ágeis – você
c) está – até – você d) ordinário – apólogo – insuportável

9. A palavra que pode ser enquadrada em duas diferentes regras de acentuação é:
a) abençôo. b) límpido. c) refém. d) veículo.

10. Indique a única alternativa em que nenhuma palavra é acentuada graficamente:
a) lapis, canoa, abacaxi, jovens, b) ruim, sozinho, aquele, traiu
c) saudade, onix, grau, orquídea d) flores, açucar, album, virus,

11. Quanto à posição da sílaba tônica, as palavras sótão, esquemático e funil são, respectivamente:
a) Proparoxítona – oxítona – paroxítona. b) Oxítona –paroxítona – proparoxítona.
c) Paroxítona – proparoxítona – oxítona. d) Paroxítona – oxítona – proparoxítona.

12. Quanto a acentuação, qual grupo de palavras são proparoxítonas?
a) possivel, amigavel, radio b) cafe, picole, jilo
c) hotel, pastel, caracol d) pessego, figado, numero

13. As palavras: CRÔNICAS E PÁLIDO são acentuadas pela regra das:
a) oxítonas b) paroxítonas c) proparoxítonas d) monossílabos tônicos

14. TAMBÉM e FILÉ, são acentuadas pela regra das:
a) monossílabos tônicos b) paroxítonas c) proparoxítonas d) oxítonas

15. As palavras Zé, fé e pé, são acentuadas pela regra:

a) oxítonas b) monossílabos tônicos c) proparoxítonas
d) paroxítonas

16. Assinale a paroxítona terminada em i:
a) táxi b) tatuí c) ínterim d) álibi

17. Aponte a opção em que as duas palavras são acentuadas devido à mesma regra
a) saí – dói b) relógio – própria c) dá – custará d) até – pé

18. Sob um ….. de nuvens, atracou no ….. o navio que trazia o ….. .
a) veu, pôrto, herói b) véu, pôrto, herói c) véu, porto, herói d) véu, porto, herói

19. As palavras após e órgãos são acentuadas por serem respectivamente:
a) oxítona terminada em o e paroxítona terminada em ditongo
b) proparoxítona e paroxítona terminada em s
c) monossílabo tônico e oxítona terminada em o, seguida de s
d) proparoxítona e proparoxítona

20. O nome Lívia, por exemplo, de acordo com a pronúncia com que ocorre usualmente deve receber acento gráfico. A regra que determina o uso do acento neste caso é a mesma responsável pelo acento gráfico em:
a) episódios; b) aí; c) Jaú; d) herói;

O objetivo das questões escolhidas para o jogo sobre a acentuação gráfica foi trabalhar com o maior número de regras normativas, sendo que as questões não foram criadas pela professora, e sim, selecionadas. Para tal, foram evitadas questões óbvias, mas que exigissem uma maior reflexão crítica por parte dos alunos durante a atividade, apesar das limitações de tempo do jogo. Fazendo com que os estudantes entendessem que seria importante fazer a atividade com maior seriedade, desenvolvendo o aspecto lúdico e educativo.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar as possíveis dúvidas existentes sobre a questão de acentuação gráfica em uma turma de 9º em uma Escola Estadual em Campo Grande-MS. Com o resultado obtido por meio do jogo Kahoot! será possível focar nos aspectos que os alunos mais tiveram incorreções e, assim, saná-las. É válido ressaltar que o exercício com o Kahoot não serviu como um processo avaliativo nem para os alunos, nem para a sequência de atividades. O objetivo desse exercício foi captar as primeiras impressões do que os alunos fixaram da explicação expositivas das regras, para assim conduzir os próximos procedimentos em sala de aula.

Apesar de constar no quadro geral que os acertos foram de 42,22% contra 57,78 % de erros, tal resultado demonstra que apesar de o conteúdo ter sido trabalhado apenas superficialmente (sendo o Kahoot o segundo exercício de aprofundamento), os alunos conseguiram um resultado mediano. Os resultados obtidos com o jogo serão o guia para que a professora não foque no que o aluno já sabe, mas sim, reforce os aspectos que ainda há dificuldades, facilitando assim totalmente a prática.

Ficou evidenciado nessa aula que o uso da tecnologia, no caso a internet e o aparelho celular, trouxe empolgação aos discentes. A utilização do jogo Kahoot! e, consequentemente, dos elementos da gamificação, como por exemplo, pontuação pela rapidez da resposta, ranking e limitação de tempo, trouxeram um engajamento ainda maior. Foi possível notar durante a aplicação, que os alunos que acertavam ou que erravam manifestavam-se com demonstração de alegria ou tristeza, chegando até a fazerem torcida.

Ficou perceptível para a professora que a utilização de recursos tecnológicos e elementos da gamificação são recursos que podem ser utilizados para aumentar a produtividade e participação dos alunos, sem que eles percebam que estão aprendendo. Tais meios são alternativas para que as aulas de português sejam inovadoras, produtivas e, claro, divertidas.

Referências

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008, disponível no URL: http://eft.educom.pt. Acesso em 19 de outubro de 2019.

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. **Revista Intercâmbio**, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande – MS, 2012.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada a ambientes de aprendizagens.** https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409. Acesso em 16 de outubro de 2019.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados a processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. In. https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/457. Acesso em 19 de outubro de 2019.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**/ Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. - São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Maria Conceição Alves de. **Produzindo coletivamente na Web: a tecnologia Wiki**. -São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2009.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, MEC, 2018.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2020. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012. In. http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em 19 de outubro de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. In. **DELTA** vol.34 no.4 São Paulo out./dez. 2018. In. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000401319&lng=pt&tlng=pt Acesso em 19 de outubro de 2019.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA ; PARREIRA, V. A. (Org.) ; SILVA, L. O. (Org.); BRAGA, J. C. F. (Org.); GOMES JÚNIOR, R.C. (Org.); SILVA, Danilo Cristófaro da (Org.) ; SOUZA, F. B. (Org.); ARAGÃO, R. C. (Org.) ; GARTNER, Sérgio (Org.); NASCIMENTO, A. C. S. (Org.) . **Mão na massa [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = Hands on : digital tools to learn and teach I.** São Paulo: Parábola, 2019.

VIEIRA, Maressa de Freitas; HOYOS, Elaine Aparecida Campidelli. Gamificação no ensino das línguas portuguesa e espanhola: relato de experiência no IFSP Avaré. In **Revista CBTecle**, v.1 n.2 2018 Fatec Campinas: São Paulo, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSTRUÇÕES COM PROFORMAS VERBAIS NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Vinicius Maciel de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

No processo de construção de sentidos de um texto, estão em jogo diversas estratégias formais que, entre outras serviços, promovem a continuidade de um dado referente discursivo. As proformas nominais ou pronomes, rótulo mais conhecido, são formas que têm, na sua essência, uma forte propriedade fórica e, consequentemente, funcionam para estabelecer os elos coesivos entre as partes de um texto. As proformas verbais, por sua vez, apresentam o mesmo comportamento supracitado, mas contribuem para relacionar, numa cadeia coesivo-referencial, predicados e não categorias nominais.

Os materiais bibliográficos que, em alguma medida, se propuseram a analisar os pronomes em textos do português do Brasil são muitos.[1] No entanto, há pouca referência sobre forma e função das proformas verbais. Diante de tal problema, este artigo tem o objetivo de analisar e descrever construções com a proforma verbal *fazer*, que se prestam a estabelecer uma relação fórica com algum predicado referente do universo intra ou extratextual. Com base nos fundamentos da Linguística Funcional Centrada no Uso, que concebe um escopo de análises focadas na relação

[1] Há alguns trabalhos, especialmente, no âmbito da Sociolinguística, que desenvolveram, sob alguma perspectiva, análises acerca de pronomes. A pesquisa de Duarte (1995), por exemplo, trata do princípio do "sujeito nulo", que segundo a autora, é marcado negativamente no PB, já que a pesquisa revelou uma preferência dos brasileiros pela retomada anafórica por meio do pronome lexical *ele/ela*. Lopes (2003), por sua vez, analisou a variação que ocorre entre *nós* e *a gente* na representação da primeira pessoa do plural.

entre o Funcionalismo Clássico e a Linguística Cognitiva (cf. ROSÁRIO & OLIVEIRA, 2016), pretende-se, especificamente, discutir propriedades da forma – estrutura da construção (aspectos de suas subpartes: *fazer* + elemento fórico) –, e propriedades da função – significado(s) e função sintática/textual.

> (Exemplo 1): *A partida ainda teve um lance bastante inusitado, aos 22 minutos do segundo tempo. O meio-campista Maktom foi expulso após agredir Rodney Wallace com um soco no rosto. Ele* ***fez isso*** *após a bola sair pela linha de fundo e ser empurrado pelo jogador do Sport. Pela reação exagerada, foi expulso.* (http://espn.uol.com.br/noticia/650467_sport-arranca-empate-do-america-mg-apos-susto-mas-segue-ameacado-no-brasileiro - 26/11/16 - Acesso em 28/11/16)

O exemplo (1) ilustra o fenômeno com que se pretende trabalhar no presente texto. Na construção sublinhada, percebe-se a construção "fez isso" que recupera anaforicamente o predicado da oração anterior "agredir Rodney Wallace com um soco no rosto". Dessa forma, assume-se que "fez isso" é uma construção de predicado fórico (doravante, CPF), já que o significado não é interpretado pela construção em si, mas pela referência que se produz a partir de tal construção.

O texto está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na seção seguinte, por meio de uma revisão bibliográfica, define-se o conceito de proforma, a partir das descrições de Koch (2016), Fávero (2004), Rassi (2008) e Machado Vieira (2001). Na terceira seção, justifica-se a adequação do objeto de estudo aos pressupostos teóricos. Em seguida, pautando-se em textos orais e escritos do português do Brasil, empreende-se a descrição dos dados, seguindo uma metodologia de análise qualitativa[2]. O trabalho encerra-se com as considerações

[2] Os dados de fala foram obtidos a partir do banco de dados do Grupo Discurso & Gramática. A coleta restringiu-se ao *subcorpus* Niterói, coordenado por Sebastião

finais, em que se revisam os aspectos mais relevantes desta proposta e projetam-se desdobramentos a partir da presente investigação.

Proformas verbais: revisão na literatura

Como foi mencionado anteriormente, há pouca referência a proformas verbais na literatura e, justamente por isso, cabe uma descrição com vistas a identificar o lugar que tal categoria tem na gramática. Assim sendo, nesta seção revisa-se o que se tem disponível acerca do tema, com base em Fávero (2004), Koch (2016), Rassi (2008) e Machado Vieira (2001).

Define-se coesão referencial como um processo a partir do qual elementos passam a estabelecer referência; ou seja, como Fávero (2004: 18) aponta, elementos que "não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação". No escopo da coesão referencial, a autora apresenta duas subcategorias: a substituição, processo que inclui a proforma verbal, e a reiteração, definida como repetição de termos num texto[3].

O mecanismo da substituição acontece por meio do uso de proformas, que são, segundo Fávero (2004), elementos gramaticais representantes de uma determinada classe – os pronomes, por exemplo, representam a classe dos nomes. Tais elementos caracterizam-se por baixa densidade sêmica, o que os leva a incorporar as marcas do seu referente. Proformas podem ser nominais (*Tenho um automóvel. Ele é verde*), verbais (*Lúcia corre todos os dias no parque*. *Patrícia faz o*

Votre e Mariangela Rios de Oliveira. Os dados de escrita consistem em textos de notícias e foram obtidos com base no buscador *Google.*

[3] A autora inclui, também, os sinônimos, hipônimos e hiperônimos, como formas de expressar a coesão por reiteração.

mesmo), adverbiais (*Paula não irá à Europa em janeiro. Lá faz muito frio*), numerais (*Mariana e Luiz Paulo são irmãos. Ambos estudam inglês e francês*) e podem exercer sintaticamente as funções de pro-sintagma – caso o pronome, a proforma adverbial ou a proforma numeral assuma a função de um sintagma, por exemplo, – pro-constituinte – caso o pronome assuma a função de um determinante, por exemplo (*Há a hipótese de terem sido os asiáticos os primeiros habitantes da América. Essa hipótese é bastante plausível*) ou pro-oração – caso em que a construção com a proforma verbal assume o papel de oração.

Mais especificamente acerca das proformas verbais, Fávero (2004) comenta que, em português, apenas os verbos *fazer*, já exemplificado, e *ser* (*Vou emprestar-lhe o dinheiro, mas quero que saiba que se o faço é porque confio em você*) podem desempenhar o papel de elementos referenciais. Afirma, ainda, que *fazer* substitui apenas verbos que indicam ação, de modo que outros significados, como o de estado, são bloqueados (**Eduardo se parece com a mãe. Lúcia faz o mesmo*). No que diz respeito à parte formal da coesão via proforma verbal, Fávero descreve que o uso de *fazer* como tal categoria exige, necessariamente, a presença de uma proforma nominal (*o*, *o mesmo*, *isto* etc.).

Num trabalho especificamente voltado para o tratamento da coesão textual, Koch (2016) oferece mais detalhamento sobre o mecanismo da coesão referencial, que se constrói com base em dois elementos - forma remissiva e referente textual. Não se pode perder de vista que, além dessa relação entre forma referente e forma remissiva, o contexto que envolve ambas deve ser considerado numa explicação acerca do processo de coesão referencial.

Tais formas remissivas, segundo a autora, podem ser (i) "gramaticais", quando não fornecem ao interlocutor qualquer

informação de sentido, mas somente sinalização de conexão; e (ii) lexicais, quando, além de expressarem conexão, tem significado dicionarizado, possível e localizável no universo extralinguístico. Interessa diretamente a este texto o que Koch chama de "formas remissivas gramaticais", que, ainda, podem ser presas – classe dos determinantes – e livres – pronomes pessoais de terceira pessoa, elipse, pronomes substantivos, numerais, advérbios pronominais e formas verbais remissivas (proformas verbais).

Dessas formas remissivas livres, Koch (2016) descreve que *fazer* tem sido denominado como proforma verbal e deve sempre ser acompanhado de uma forma pronominal do tipo "o mesmo", "o", "isto", "assim" etc.. Combinados, tal estrutura não remete "apenas a um verbo, mas a todo o predicado, isto é, o verbo com seus complementos e adverbiais" (KOCH, 2016: 47). Segundo a autora, no inglês, há "verdadeiras proformas verbais" (o verbo *to do*) e no português, tais formas são usadas de modo bem limitado. Além de *fazer*, exemplificado e explicado, o verbo *ser* pode apresentar significado remissivo em "*OK. Empresto-lhe o carro. Mas é porque confio em você.*".

Dentre várias categorias do verbo *fazer* que Rassi (2008) investiga, destacam-se, para este trabalho, dois usos denominados pela autora como hiperverbo e verbo vicário. O primeiro corresponde a contextos em que *fazer* substitui, sem relação fórica, um outro verbo de valor mais específico, como acontece em "Ana fez uma pintura" (exemplo da autora). Nessa construção, *fazer* funciona como uma espécie de hipercategoria, comportamento semelhante aos hiperônimos, por exemplo. Para Machado Vieira (2001), nessa situação, *fazer* funciona como verbo predicador não-pleno; ou seja, sintaticamente, ele desempenha o papel de projetar os argumentos, mas, semanticamente,

seu significado lexical, aquele mais próximo da primeira acepção do dicionário, não é cheio. O uso como verbo vicário corresponde, de acordo com Rassi (2008), à categoria que se pretende analisar neste texto; isto é, um recurso coesivo para retomar predicados anteriores.

De acordo com a análise promovida por Rassi (2008), as categorias hiperverbo e verbo vicário configuram polos prototípicos de um *continuum* e, em alguns dados, percebem-se propriedades tanto de uma categoria como de outra. O uso de *fazer* nas sentenças "O mesmo se está fazendo na Nova Zelândia" e "Quando contei o que pretendia fazer, Mari hesitou", segundo a autora, encontra-se em situação de fronteira, mas diferencia-se do uso referencial pela razão de que para ser um verbo vicário o seu referente tem de estar expresso. Neste texto, dados como esses anteriores, classificados como hiperverbo por Rassi (2008), configuram-se como construções de predicado fórico, já que a noção de referência pode ultrapassar os limites formais do texto e chegar ao contexto.[4]

Machado Vieira (2001), ao abordar a multifuncionalidade do verbo *fazer*, discute seu emprego como elemento de coesão. A autora comenta que tal verbo, na condição de proforma, manifesta baixo valor semântico, mantendo-se, no entanto, no domínio da atividade e passa a sinalizar alto valor remissivo, o que a leva à posposta de que tal item é afetado pelo processo de discursivização, entendendo-o como um elemento atuante dentro de restrições discursivo-textuais.

Machado Vieira (2001) demonstra que a coesão pode ser estabelecida com predicações já realizadas no texto ou com estados de coisas mais ou menos recuperáveis na situação sócio- comunicativa ou no conhecimento de mundo dos participantes. Para a autora, *fazer* revela

[4] Tal análise está detalhada na seção "Análise dos dados".

comportamento remissivo e se constrói numa estrutura relativamente fixa e previsível e, por isso, tal verbo não tem mais o estatuto de verbo predicador e passa a funcionar de modo mais instrumental, assumindo atribuições de "controle da informação textual". Tais propriedades podem ser percebidas nos dois exemplos a seguir.

(i) *"Que irá fazer Gutierres? Para já apóia o ministro do Ambiente. Mas pode, à boa maneira de Pôncio Pilatos, deixar o assunto morrer no Parlamento e lavar as mãos* (...)"

(ii) *"Em saúde e educação é preciso investir para progredir. Quem está fazendo isso no Brasil?"* (Exemplos da autora)

O exemplo (i), segundo a autora, revela um comportamento híbrido, próximo a um nível intermediário entre uma categoria de predicador e de um elemento fórico, já que pode ser, por um lado, interpretado como um predicador de ação, mas, por outro, tal ocorrência tem o seu significado atrelado a informações ativadas na situação comunicativa. O exemplo (ii) exibe características mais próximas de uma proforma, já que retoma a predicação "investir em saúde e educação". Machado Vieira descreve que *fazer* se relaciona ao processo de discursivização, já que a mudança de verbo predicador para proforma especializa tal verbo para uma função discursivo-textual.

Os trabalhos focalizados nesta seção revelam que há pouca investigação acerca das proformas verbais em dados do português do Brasil. Fávero (2004) e Koch (2016) apenas sinalizam a existência da categoria e apresentam alguns exemplos para ilustrar. Rassi (2008) e Machado Vieira (2001) oferecem contribuições de mais fôlego, no âmbito da especificação sintático-semântica a que se submete *fazer*, que passa a funcionar como um elemento referencial, assim como pronomes, por exemplo. Com isso, acredita-se que a estratégia de se referir a uma

predicação anterior ou posterior é um movimento discursivo muito recorrente não somente no inglês, que marca tal expediente com a forma *do*, como também em português com o *fazer*. A impressão que se tem sobre o inglês é a de que o uso de *do* é bem mais sistemático; ou seja, parece estar mais encaixado no sistema linguístico.

Adequação teórico-metodológica

Este texto fundamenta-se num modelo de língua que tem como unidade básica a construção – pareamento entre forma e função –, conforme propõem Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), e que vem sendo tratado, mais recentemente, pela interface Funcionalismo x Cognitivismo. Essa orientação, nomeada em pesquisas atuais como Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. ROSÁRIO & OLIVEIRA, 2016), concebe o sistema linguístico como uma rede de construções baseada e motivada pelo uso, entendido não apenas pelas formas (a construção em si), mas também pelos contextos que o envolvem.

Essa forma de explicar os dados, numa perspectiva mais holística, tem levado a atenção ao tratamento dos itens linguísticos como elementos que são recrutados por uma construção. A partir dessa consideração, unidades como *fazer*, no fenômeno abordado neste texto, sofrem um processo de mudança para atender a necessidades de um esquema maior. Essa reorientação acerca do tratamento da mudança, do item para a construção, é abordada por Traugott e Trousadale (2013), com vistas a oferecer explicações teóricas, a objetos de estudo diversos, que permitam dar corpo ao que os autores chamam de "construcionalização" e "mudança construcional".

Para que seja possível compreender construcionalização e mudança construcional, é importante entender a arquitetura de sistema linguístico que Traugott e Trousadale (2013) promovem. Essa proposta prevê um arranjo de construções numa rede que é interligada por incontáveis nós cuja relação de aproximação, ou afastamento, se baseia em significados. Numa leitura vertical, dessa rede, na direção de cima para baixo, tem-se, no ponto mais alto, um esquema altamente abstrato, como por exemplo, um "esquema de quantificadores", que licencia, num nível mais baixo, subesquemas mais especificados, algo como quantificadores de grande quantidade e quantificadores de pequena quantidade. Tais subesquemas recrutam construções mais específicas, o que é denominado, na proposta dos autores, de "microconstruções". Essa representação está ilustrada a seguir:

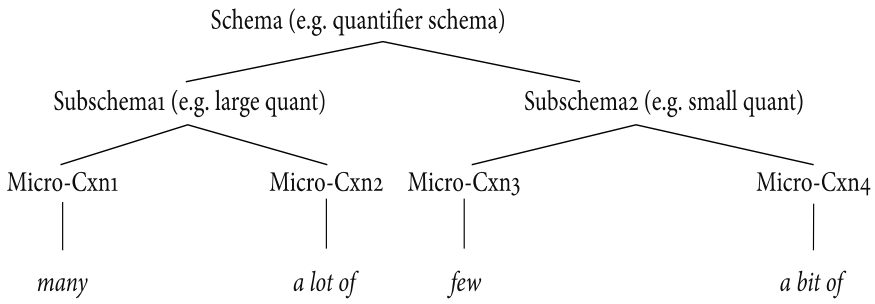


Figura 1: Hierarquia de construções (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013: 17).

No que diz respeito à rede de construções, Traugott e Trousdale (2013) dão ênfase especial ao surgimento de novos nós, com especificação nova de forma e significado, fenômeno para o qual eles atribuem o nome de "construcionalização". Há o processo de "mudança construcional" que não consiste numa nova construção com uma nova

forma e um novo significado. Nesse caso, a mudança afeta ou a forma ou o significado. Segundo os autores, esses processos de mudança podem acontecer instantaneamente e criar novas entradas lexicais, caso em que falam em "construcionalização lexical", ou pode acontecer gradualmente e criar construções procedurais, o que caracteriza um processo de "construcionalização gramatical".

Os autores propõem que a construcionalização gramatical é detectada com base em três diagnósticos separados. O primeiro deles é um aumento da esquematicidade, que se percebe, por exemplo, a partir do afrouxamento das restrições semânticas. O segundo é um aumento da produtividade, geralmente acompanhado por um aumento na frequência de uso. Por último, as unidades gramaticais que se constroem tendem a sofrer uma diminuição na composicionalidade semântica, de modo que o significado de toda a construção não é mais completamente derivável do significado de suas partes.

Esquematicidade envolve o nível de abstração que se identifica num processo de generalização de construções. Dessa forma, diz-se que uma construção é bastante esquemática em situações em que se percebe um alto grau de abstração ou de generalização semântica. No que diz respeito ao fenômeno analisado neste texto, pode-se cogitar, como nível mais esquemático, algo como "esquema de foricidade", por exemplo. A partir de tal nível, a rede de construções, mais específicas, se forma, com base na detecção de construções relacionadas (proformas verbais, proformas nominais, substituição lexical etc.).

Sobre produtividade, Traugott e Trousdale (2013) entendem que o aumento na frequência de uso equivale ao aumento na frequência da construção; ou seja, tal processo afeta o nível do esquema, já que os falantes passam a usar cada vez mais as instâncias da nova construção.

Rotinização, automatização são propriedades resultantes do uso e repetição frequentes. A produtividade, pois, avalia quantas outras construções menos esquemáticas podem ser licenciadas ou restringidas.

Composicionalidade relaciona-se à previsibilidade do arranjo entre os componentes da construção. O processo de construcionalização tende a vir acompanhado de perda de composicionalidade; ou seja, o significado da construção passa a ser mais opaco e não é mais o resultado da soma dos componentes. Sobre tal parâmetro, cogita-se que *fazer* mais o elemento essencialmente fórico que o acompanha formam uma espécie de construção mais cristalizada, já que a forma verbal não ocorre sozinha.

Com base nesse modelo, a hipótese que justifica a vinculação do objeto de estudo em questão à abordagem de Traugott e Trousdale (2013) é a de que existe um esquema construcional com função referencial acionado com diferentes preenchimentos de *slots* – espaços das construções reservados aos itens linguísticos –, a depender, dentre outros aspectos, do valor semântico do predicado referente (se é de ação, por exemplo). No caso deste texto, trabalha-se com o pressuposto de que predicados referentes com valor de ação estão habilitados para que sejam retomados pela construção com *fazer*. Outros significados do predicado referente, como predicados de valor cognitivo, por exemplo, tendem a bloquear o uso da CPF[5].

Análise dos dados

Identificaram-se três grupos da CPF: (i) um em que *fazer* + elemento fórico cumprem um papel sintático-textual de anáfora, tipo em que a construção tende a se remeter a um predicado do universo textual;

[5] Tais casos serão exemplificados e explicados na próxima seção.

(ii) outro em que, a CPF antecipa, por meio de uma relação catafórica, algum predicado posterior – este tipo ocorre mais frequentemente em formatos de perguntas -; e (iii) um tipo em que a construção se conecta ao contexto extralinguístico. Tais casos estão exemplificados a seguir:

> (Exemplo 2): *Quebrar cenário no ar para ganhar um novo parece estar virando moda em programas populares da Record pelo Brasil. Na noite desta sexta-feira (25), o apresentador Paulo Gomes, do "Cidade Alerta Paraná", quebrou o estúdio do seu programa ao vivo. Paulo Gomes disse no ar que* ***fez isso*** *porque perdeu a paciência. Durante a atração, vários problemas técnicos começaram a acontecer, dentre eles telões que não funcionavam e luzes dando defeito.* (http://midiabahia.com.br/videos-2/2016/11/28/apresentador-de-cidade-alerta-quebra-cenario-do-programa/ - 28/11/16 - Acesso em 28/11/16)
>
> (Exemplo 3): *Entrevistador: eh... agora... você:: sabe* ***fazer alguma coisa****?*
> *Informante: olha... eu sei fazer ((riso)) muitas coisas... eh::... eu sei cozinhar... sabe? eh:: não assim dia-a- dia eu::... detesto... mas assim organizar assim um... um coquetel::... um jantar::... para receber convida::dos... é uma coisa que me dá muito prazer...*
> *(Corpus* D&G – Niterói - Relato de Procedimento - Informante 3 – Ensino Superior*)*
>
> (Exemplo 4): *"ah ( ) a pessoa que me contou.... eu estava assim na:: sexta série.... e me assustou um bocado... porque era aquela época de::... espírito.... aí ela me contou que... uma amiga minha estava lá em Salvador.... fazendo aquela brincadeira do copo... né? aí.... aí todo mundo falou assim/ ah... aí um molequinho chegou assim e falou "ah... eu não acredito nessa história... quer ver? olha só... ((riso de E)) quando é que eu vou morrer?" aí aquele copinho* ***fez assim*** *"agora..." mas aí... sabe? eu achei que fosse brincadeira dela... falei "ah... tá bom... vai me dizer que o garoto morreu... assim?" "morreu... na hora..." o garoto foi sair correndo... foi atropelado por um carro..."* (*Corpus* D&G – Niterói – Narrativa Recontada - Informante 8 – Ensino Médio)

Em (2), observa-se a CPF "fez isso" retomando anaforicamente o predicado "quebrou o estúdio do seu programa ao vivo". O predicador do referente, "quebrou", designa uma situação dinâmica e tem valor semântico que se enquadra no universo da atividade, que, segundo

Travaglia (1991: 54), “se caracteriza por ter um agente que realiza a situação por seu empenho próprio, portanto o sentido base pode ser representado por algo como “x faz y”.”.

No exemplo (3), a construção “fazer alguma coisa” está numa configuração de pergunta e se relaciona cataforicamente a “cozinhar”, forma que, também, expressa ação. O entrevistador, para atender às expectativas do gênero “relato de procedimento”, pergunta se o informante sabe “fazer alguma coisa” e as respostas possíveis, também, devem girar em torno de uma situação mais dinâmica. É interessante notar que, apesar de a subparte *fazer* possuir um significado lexical – a primeira acepção do dicionário – de “criação a partir de algo” (cf. MACHADO VIEIRA, 2001), algumas respostas possíveis não se encaixam, necessariamente ao campo semântico da criação, mas ainda permanecem numa situação dinâmica de ação, como se vê no exemplo (5), a seguir, no qual o referente “lavar carro” não indica um processo de “criação de x a partir de y”, mas atende plenamente aos requisitos de um predicado dinâmico de ação:

> (Exemplo 5): *Entrevistador: agora Marcelo eu queria que... te perguntar se você sabe <u>fazer alguma coisa</u>... Informante: sei... ué... Entrevistador: o que? Informante: ah... por exemplo eu sei lavar carro...* (*Corpus* D&G – Niterói – Relato de Procedimento – Informante 7 – Ensino Superior)

Na CPF (4), a subparte “assim” não se categoriza como um elemento de essência fórica – “assim” é um advérbio que expressa circunstância de modo –, mas percebe-se que o informante está desenvolvendo uma narrativa e a construção “fez assim” conecta-se, foricamente, a uma espécie de movimento corporal (à forma como o copo se moveu). Em outras palavras, para que o interlocutor construa o significado mais próximo dos objetivos do falante, é extremamente necessário que o ouvinte veja o movimento executado. A construção da

referência, como aponta Koch (2016), pode extrapolar os limites do texto e pode usar, como pontos de apoio, elementos do contexto, conforme o exemplo (4) mostra. Esse tipo de consideração aproxima-se bastante da proposta semiótica, pois, nesta, as imagens entram numa configuração veiculadora de sentidos e podem contribuir para o estabelecimento da coesão. De acordo com Nascimento (2018: 322), "a referenciação está vinculada tanto a um sistema, que abrange referência e referente, quanto a um processo, que envolve as situações que dependem das relações subjetivas e intersubjetivas com o mundo e com as coisas".

A identificação desses três tipos de CPF's possibilita a elaboração de uma primeira rede. A figura (2) mostra, (i) no nível mais esquemático, a CPF; (ii) no nível intermediário, ou do subesquema, as três construções identificadas, com base na forma como funcionam no texto, e (iii), no nível da microconstrução, o *type* específico (cf. TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013).

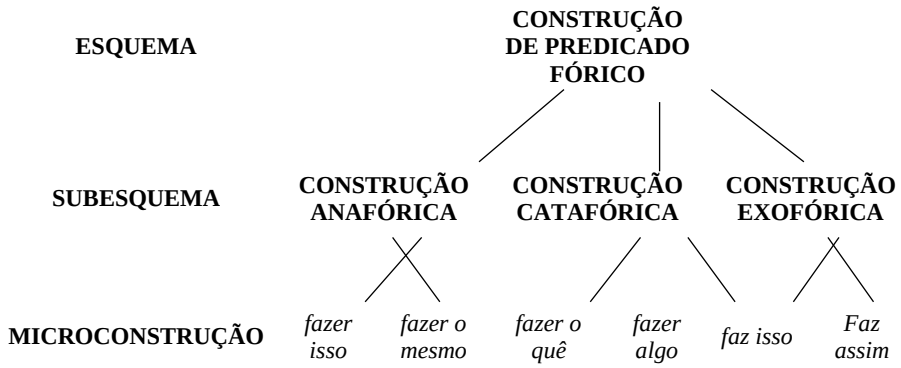


Figura 2: Rede construcional da CPF, de acordo com os tipos identificados

Em termos de encaixamento do fenômeno ao sistema linguístico do PB, percebe-se que a CPF ainda encontra algumas restrições, em relação a uma língua que usa tal construção de modo mais regular, como

o inglês, por exemplo. No português, o impedimento de uso da CPF faz com que os usuários realizem uma construção de repetição do predicador referente, como se vê no dado (6), a seguir.

> (Exemplo 6): *(...) ahn... foi.../ tudo começou quando eu estava na:: quinta... sexta série... (um) negócio assim... aí tinha um amigo meu... que o nome dele era Luiz Eduardo... aí ( ) o pessoal chamava ele de Dudu ... ou então Lulu... né? aí ele/ teve um dia que eu estava vindo do colégio... aí passei no sacolão... eu e minha irmã... aí encontramos com ele e com uns amigos dele... aí ele chamou pra apresentar... aí um dos amigos dele... se chamava Geovane... aí... né? conversa vai... conversa vem... aí a gente ficou um tempão sem se ver... aí depois eu e minha irmã passamos a frequentar a igreja... a igreja católica ali na:: Vila Pereira Carneiro... e:: de repente a gente ( ) deu de cara com ele... só que na época a gente nem* ***lembrava*** *mais... muito bem... que o nosso amigo tinha apresentado... né? aí ele começou a falar "puxa... lembra aquele seu amigo (tal)... não* ***lembra*** *não? ele apresentou a gente" tal... aí eu fui me* ***lembrando*** *aos poucos... aí ele passou a frequentar a minha casa... aí pintou o clima... aí eu comecei a gostar dele... aí... né?* (Corpus D&G – Niterói – Inf. 9 – Narrativa de Experiência Pessoal)

No exemplo (6), a informante, no processo de construção da sua narrativa, precisou estabelecer a relação com o predicado referente "lembrava mais (de Luiz Eduardo)", mas como o predicador *lembrar* tem valor mais próximo de um verbo cognitivo, uma construção fórica com *fazer* tende a ser evitada ("a gente nem lembrava mais de Luiz Eduardo / aí eu fui *fazendo isso aos poucos). No inglês, por outro lado, alguns tipos semânticos bloqueados em português permitem o uso de *do* no predicado anafórico, como se observa no exemplo retirado do seriado *Friends*.

> (Exemplo 7): *Monica: I thought that you wanted live by yourself. Joey: I* ***did****. I thought that would be great.* Tradução: *Monica: Eu pensei que você queria viver sozinho. Joey: Eu queria. Eu pensei que seria ótimo.* (Friends: Temporada 02, Episódio 17.)

Em (7), percebe-se que a forma *did* está retomando *wanted live*, com significado de volição, tipo semântico que, no PB, não pode servir

de referente para uma construção com *fazer* ("O que vocês vão fazer*?* *Vamos querer viver sozinhos").

Há ocorrências em que se nota a possibilidade de uso da CPF, mas observam-se as mesmas construções de repetição do predicado anterior (ou apenas do predicador referente). Para esses casos, entende-se que há uma aparente situação de alternância entre construções. Assim como em outros fenômenos de coesão referencial, no caso do objeto de estudo do presente texto, o usuário tem a sua disposição, como se vê nos exemplos a seguir, pelo menos, duas possibilidades para marcar tal referência: (i) o uso da CPF e (ii) repetição total ou parcial do predicado referente.

> (Exemplo 8): *Entrevistador: eh... você sabe* ***fazer alguma coisa****... Aydano? Informante: eh... eu sei* ***dirigir*** *((riso)) Entrevistador: ahn... Você poderia... me contar... né? como é que você* ***faz isso****? Informante: como eu* ***dirijo****? eu dirijo::/ bom...* ***dirijo*** *com cuidado... né? chego... entro no carro... deixo esquentar um pouquinho...* ***dirijo*** *devagar... arranco sem esticar as marchas... sem esticar marcha nenhuma...* (*Corpus* D&G – Niterói – Inf. 1 – Relato de Procedimento)

> (Exemplo 9): *(...) ele puxou o dinheiro... e viu a minha carteira... eu pedi pra ele não levar os meus documentos... pedi... pra ele* ***deixar os documentos*** *e ele* ***deixou****... aí ele saiu...* (*Corpus* D&G – Niterói – Inf. 7 - Narrativa Pessoal)

> (Exemplo 10): *(...) uma coisa que eu sei* ***fazer*** *bem... é* ***arrumar a casa****... eu ((riso)) eu primeiro... pra mim* ***arrumar a casa****... tenho que estar sozinha... com o rádio ligado assim... não muito alto... né? mas... mais ou menos... (pra não) atrapalhar o vizinho...* (*Corpus* D&G – Niterói – Inf. 9 – Relato de Procedimento)

> (Exemplo 11): *(...) aí ele começou a contar que ele estava sozinho de barco... aí estava assim... mar a/ praticamente aberto... né? aí ele avistou uma ilha assim.... pequena... né? não muito pequena...né? uma ilha... aí ele foi* ***se aproximando****... aí ele disse que quanto mais ele* ***se aproximava*** *parecia que a ilha se afastava... aí então ele acelerou mais ainda o barco e conseguiu chegar junto da ilha...* (*Corpus* D&G – Niterói – Inf. 9 – Narrativa Recontada)

Nos quatro exemplos acima, capta-se a reiteração do predicador referente, como forma alternante para o estabelecimento da coesão referencial. Manipulando esses dados – o que está em destaque é a parte alterada –, com vistas à testagem da manutenção da similaridade semântica, chega-se ao seguinte:

> (Exemplo 8a): *Entrevistador: eh... você sabe fazer alguma coisa... Aydano? Informante: eh... eu sei dirigir ((riso)) Entrevistador: ahn... Você poderia... me contar... né? como é que você faz isso? Informante: como eu* ***faço isso****? eu dirijo::/ bom...* ***faço isso*** *com cuidado... né? chego... entro no carro... deixo esquentar um pouquinho...* ***faço isso*** *devagar... arranco sem esticar as marchas... sem esticar marcha nenhuma...* (Exemplo 8 manipulado)

> (Exemplo (9a): *(...) ele puxou o dinheiro... e viu a minha carteira... eu pedi pra ele não levar os meus documentos... pedi... pra ele deixar os documentos e ele* ***fez isso****... aí ele saiu...* (Exemplo 9 manipulado)

> (Exemplo 10a): *(...) uma coisa que eu sei fazer bem... é arrumar a casa... eu ((riso)) eu primeiro... pra mim* ***fazer isso****... tenho que estar sozinha... com o rádio ligado assim... não muito alto... né? mas... mais ou menos... (pra não) atrapalhar o vizinho...* (Exemplo 10 manipulado)

> (Exemplo 11a): *(...) aí ele começou a contar que ele estava sozinho de barco... aí estava assim... mar a/ praticamente aberto... né? aí ele avistou uma ilha assim.... pequena... né? não muito pequena...né? uma ilha... aí ele foi se aproximando... aí ele disse que quanto mais ele* ***fazia isso*** *parecia que a ilha se afastava... aí então ele acelerou mais ainda o barco e conseguiu chegar junto da ilha...* (Exemplo 11 manipulado)

O uso das construções de repetição mantém, em algum grau, correspondência de significado com as construções com *fazer*, a partir da comparação entre as ocorrências (8), (9), (10) e (11) e (8a), (9a), (10a) e (11a). Conforme trata Machado Vieira (2016), é necessário que se questione uma descrição, pautada num modelo baseado no uso, que não leve em conta construções similares/alternantes numa concepção de gramática forjada pelo uso, já que há inúmeros fatores (sociais, discursivos, cognitivos) que coatuam para regularização de determinadas

ocorrências em detrimento de outras, ou para manutenção de uma variação estável.

Esse modo de encarar os dados construcionais, numa perspectiva de que há construções com algum grau de similaridade semântica, encontra eco na proposta de Cappelle (2006) sobre as "aloconstruções", conceito muito próximo ao de "alomorfe" e "alofone". O autor propõe, com base na descrição da construção transitiva "verbo-partícula", que pode haver dois (ou mais) padrões construcionais concebidos como variantes de uma construção parcialmente subespecificada.

A semelhança entre duas ou mais aloconstruções, instanciadas por um esquema comum, pode ser incluída no conjunto de conhecimentos do falante sobre sua língua, o que permite analisar e descrever o elo de correspondência entre as aloconstruções como um objeto linguístico. Numa abordagem mais cognitiva, Cappelle (2006) afirma que alternâncias armazenadas mentalmente ou *links* de semelhança correspondem, mais ou menos, às "relações categorizadoras" de Langacker (1987), sobre as quais ele comenta: "Cada relacionamento é uma rotina cognitiva, mais especificamente um evento de comparação estabelecido, avaliando um nó em relação a outro" (LANGACKER, 1987: 379 *apud* CAPPELLE, 2006: 22).

Assumindo a variação como um tratamento intrínseco a um modelo centrado no uso, o esquema, ou macroconstrução, nos termos de Traugott (2008) de predicado fórico instancia *fazer* + elemento fórico e construção de repetição do predicado referente, que, na proposta de arquitetura da rede, conforme orientação de Traugott e Trousdale (2013), estariam no nível do subesquema. A leitura dessa rede na horizontal

capta, segundo Capelle (2006), a variação construcional, como demonstrado na figura (3), a seguir.

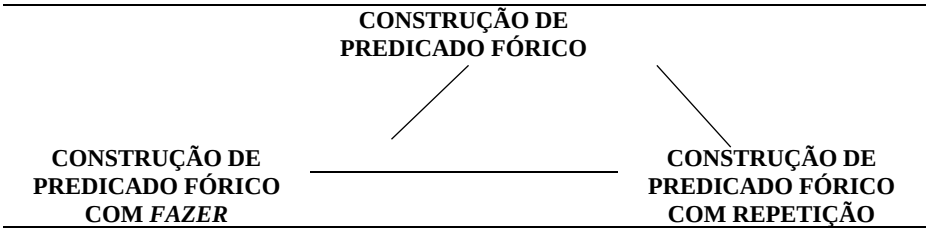


Figura 3: Construção de predicado fórico e suas aloconstruções.

Uma outra forma de moldar uma rede construcional em que se leve em consideração a construção com *fazer* é considerar que a CPF é um tipo derivado das construções transitivas, nos termos de Goldberg (1995), mas tem uma especificidade funcional de referência fórica que a coloca num nível da rede mais abaixo. Outras construções transitivas com *fazer*, também, são licenciadas, como, por exemplo, construções com verbo-suporte, construções resultativas etc. (cf. MACHADO VIEIRA, 2001). Com isso, pode-se cogitar a seguinte hierarquia construcional em que a CPF pode estar inserida:

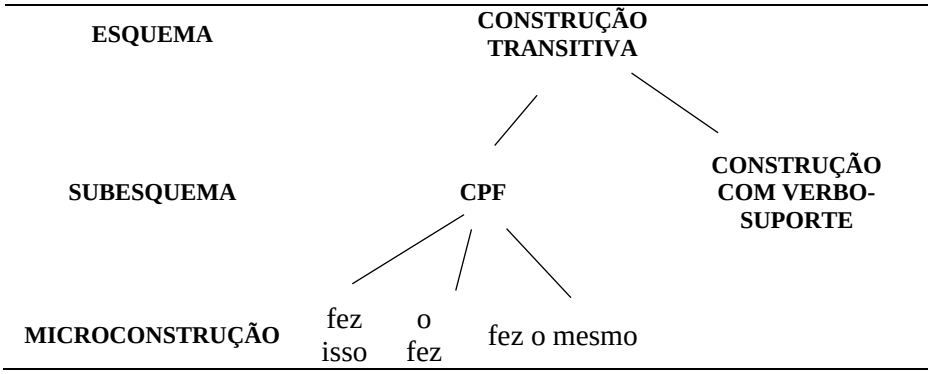


Figura 4: Hierquia construcional do esquema “construção transitiva”.

Algumas considerações (não) finais

Buscou-se, neste texto, demonstrar, por meio de uma análise qualitativa, contextos em que o verbo *fazer* integra uma construção referencial que se conecta anafórica ou cataforicamente a outros predicados do texto ou do contexto. Para tanto, as análises empreendidas partiram de algumas descrições e menções ao fenômeno (FÁVERO, 2004; KOCH, 2016; RASSI, 2008; e MACHADO VIEIRA, 2001) e sustentaram-se em orientações teórico-metodológicas acerca do tratamento (i) de construções linguísticas (GOLDBERG, 1995); (ii) da mudança que afeta e (re-)configura a rede construcional (TRAUGOTT & TROUSADALE, 2013); e (iii) da relação entre aspectos funcionalistas e cognitivistas (ROSÁRIO & OLIVEIRA, 2016).

As análises identificaram, com base no comportamento no texto, três tipos de CPF: construção anafórica, construção catafórica e construção exofórica. Os dados revelaram, também, que o serviço de estabelecer referência a um determinado predicado não é exclusividade da construção com *fazer*. Detectaram-se ocorrências de repetição do predicado referente, gerando, com isso, uma situação de alternância entre construções (cf. CAPELLE, 2006), o que possibilitou uma discussão sobre graus de similaridade semântica (cf. MACHADO VIEIRA, 2016). Pautando-se nisso, chegou-se a outro arranjo de rede em que a construção de repetição se configura como uma instância do esquema "construção de predicado fórico" e dispõe-se, horizontalmente, ao lado da construção com *fazer*. Por fim, analisou-se que a construção de predicado fórico com *fazer* é uma subespecificação da construção transitiva (cf. GOLDBERG, 1995) e compartilha com a construção com verbo-suporte a propriedade de baixa composicionalidade e maior coalescência (cf. TRAUGOTT & TROUSADALE, 2013).

As análises sobre o fenômeno não se esgotam neste texto. Como etapas posteriores de pesquisa, objetiva-se abordar a construção em questão por outros caminhos. Cabe, ainda, discussões acerca da frequência e produtividade dos casos aqui descritos, especialmente, para que se revele o ponto de encaixamento do fenômeno no sistema linguístico do português. Não se pode perder de vista que o tratamento da frequência deve ser comparado, em alguma medida, ao inglês, por exemplo, que usa a CPF de forma muito mais encaixada ao sistema. A produtividade, também, é importante para compreender os contextos em que se usa a repetição como forma alternante para a construção com *fazer*; ou seja, importante para delimitar os fatores condicionantes ao uso de uma ou outra construção. Por fim, acredita-se que uma metodologia experimental de percepção de uso possa contribuir para identificação e validação da CPF.

Referências

CAPPELLE, B. Particle placement and the case for 'allostructions'. *In* **Constructions All Over: Case Studies and Theoretical Implications**, Doris Schönefeld (ed.), p.1-28, 2006.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2004.

GOLDBERG. A. **Constructions: a construction approache to argument structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG. A. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

LOPES, C. A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português. Frankfurt/Madri. **Vervuert/Iberoamericana**, v. 18. 2003.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. **Sintaxe e semântica de predicações com verbo “fazer”**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação e mudança na descrição construcional: complexos verbo-nominais. **Revista LinguíStica** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, Flaviano Batista do. O processo de referenciação de um folheto: uma leitura semiótica. **Cultura e Tradução** v. 5, n. 1, 2017.

RASSI, A. P. **Estatuto sintático-semântico do verbo “fazer” no português escrito do Brasil.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. & OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, São Paulo, 60 (2): 233-259, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Constructional Changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. *In*: ECKARDT, Regine; JÄGER, Gerhard; e VEENSTRA, Tonjes. (eds.), **Variation, Selection, Development—Probing the Evolutionary Model of Language Change**, 219–250. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.

METÁFORAS PARA ALÉM DA FIGURA DE LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CAMPO

Luisa Gonçalves Barreto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Um recurso bastante utilizado nos mais diversos tipos de situação comunicativaé a metáfora. Devido a sua ampla recorrência, o discurso metafórico pode tanto ser realizado sem que os envolvidos na interação percebam, quanto com certa intencionalidade por trásdele.

De acordo com Ferrari (2014: 91), a importância que se atribui aos processos metafóricos e metonímicos é um dos aspectos que diferencia a Linguística Cognitiva de outros estudos. Neste trabalho, como já evidenciado, a atenção é direcionada especificamente para as metáforas.

A compreensão da metáfora tem relação direta com o conhecimento prévio de cada indivíduo e com o contexto de interação. Como afirma Cameron (2003: 146), "quando a metáfora ocorre no discurso, os leitores ou falantes constroem sentido, ou dão sentido à metáfora em seu contexto discursivo. A metáfora não faz sentido isoladamente, mas em seu contexto discursivo."

Neste ponto, um questionamento norteador desta pesquisa pode ser feito, como o seguinte: como trabalhar a metáfora com alunos do 3ºano do Ensino Médio afim de que eles reconheçam esse recurso para além das figuras de linguagem? Acredita-se que proporcionar experiências com modelos de uso da linguagem por meio da utilização de textos verbais e/ou não verbais mais próximos da realidade de vida dos alunos pode tornar as aulas sobre metáforas maisprodutivas.

Dessa forma, o presente estudo pretende verificar a possibilidade de serem trabalha das ilustrações do artista Felipe Guga com alunos do 3ºano do Ensino Médio afim de que esses se socializem usando a linguagem e percebam/vivenciem os sentidos envolvidos nos usos metafóricos. Para isso, constituem-se como objetivos específicos: a análise comparativa de metáforas àluz de estudos da Linguística Cognitiva e a análise do sconceitos abordados pelo livro didático da escola onde a pesquisas erá realizada. Busca-se ainda verificar a possibilidadede os alunos construírem diferentes sentidos sobre o mesmo texto devido às experiências prévias,bem como refletir sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa decampo.

A metodologia denominada pesquisa-ação norteia este trabalho. Nela realizam-se pesquisas bibliográficas e de campo, em que se aplicou uma proposta de aula em uma turma de 3º ano do Ensino Médio sobre o tema – metáforas, analisando-se resultados e, posteriormente, em intervenção metodológica, uma análise comparativa desses resultados.

Ressalta-sequeaaulaserárealizadaemumaescolaparticulardo município de Campos dos Goytacazes, devido ao fácil acesso da autora deste trabalho à instituição emquestão.

Sobre a metodologia anteriormente referida, Baldissera (2011: 6) afirma:

> A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

Entende-se, portanto, que o presente estudo passará pelas etapas

metodológicas propostas pela pesquisa-ação no decorrer de sua execução.

Quanto à motivação pessoal para a realização deste trabalho, é destacado o gosto pelo estudo de metáforas, quando, ao fazê-lo, levam-se em consideração as vivências e as experiências de cada aluno, assim como, o fato de que pouco ou nada se fala sobre metáforas desvinculando-as do tópico principal das figuras de linguagem. A admiração pelotrabalho do Felipe Guga foi,da mesma forma, grande influenciadora na escolha do tema.

As inúmeras contribuições advindas da compreensão do discurso metafórico podem trazer em diversos âmbitos contituem-se como uma considerável justificativa social e, também, profissional,na medida em que este artigo visa incentivar o professor a fomentar o engajamento pessoal no que diz respeito a sua atuação como docente, uma vez que as metáforas contribuem e limitam a compreensão, e assim desempenham uma espécie de portal para a aprendizagem (CAMERON, 2003). Ressalta- se ainda a importância de abrir horizontes em relação à percepção sobre metáforas, uma vez que elas são constantemente usadas pelos falantes, mesmo que esses não percebam.

É incontestável a existência de uma vasta quantidade de estudos que tratam a metáfora como temática principal. Entenda-se, portanto, que a intenção deste artigo não implica em esgotar o assunto, e sim abordar teorias e reflexões a respeito da compreensão e da realização metafórica, sem ignorar as particularidades de cada indivíduo, indo além de um estudo sobre figuras de linguagem.

A metáfora em pauta

Nos últimos tempos, como afirma Abreu (2010: 41), em todo o mundo ocidental, diversos trabalhos sobre metáforas vêm sendo produzidos. Há pesquisas que discutem o uso de metáforas desde materiais didáticos de matemática e física até as ocorrências delas em narrativas futebolísticas, por exemplo.

Apesar desse vasto e diversificado campo de estudos sobre essa temática, pouco se observaàquelesvoltadosespecificamenteparaoensinodeLínguaPortuguesaaalunos ainda em nível fundamental de escolaridade utilizando pressupostos da Linguística Cognitiva como sua baseteórica.

Partindo-se da perspectiva comumente apresentada em sala de aulasobremetáforascomparando-as aos conceitos de metáfora explorados inicialmente por Lakoff e Johnson (1980), os itens a seguir servem de fundamento para este trabalho.

Metáfora como figura delinguagem

É muito comum que se ouça falar em aulas de Língua Portuguesa sobre metáforas, relacionando-as apenas às figuras de linguagem, como um artifício linguístico utilizado de maneira intencional, principalmente percebido em textos literários .Esse discurso vem sendo propagado por diversos professores da área desde muito tempo, uma vez que os estudos pioneiros e inovadores nesse sentido datam de 1980, ou seja, são relativamente recentes.

De acordo com Abreu (2010: 41), a metáfora é "um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos em seu dia a dia". Tal ideia teve como ponto de partida os trabalhos de Lakoff e Johnson

(1980), em *Metaphors we live by*, e é reafirmada ainda hoje por outros autores. Em se tratando, porém, do ensino demetáforas no nível fundamental da educação, pouco ou nada se fala sobre essa recorrência metafórica diária, mais frequente do que sepercebe.

Nesta seção, analisar-se-á o conceito de metáfora apresentado pelo livro didático de uma escola da rede privada do município de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro, em que a pesquisa de campo foi realizada.

Para início da análise, é importante ressaltar que, de acordo com o material da escola, o conteúdo sobre metáfora só é sistematizado no 3º ano do Ensino Médio. Nos outros anos de escolaridade do Ensino Fundamental II, fala-se sobre sentidoconotativo e denotativo, porém, não especificamente sobre o conceito emquestão.

Outropontoa destacar éofatodeque,nomateriaIdidáticodo3ºano do Ensino Médio, o conteúdo dentro do qual se fala sobre metáforas é o de figuras de palavras, abordando também outras, como a catacrese, a comparação, a metonímia e a sinestesia.

Apenas um parágrafo é dedicado à explicação e exemplificação desse conceito, trazendo a seguinte informação:

Ocorre quando se usa palavra (ou expressão), que, por uma relação de semelhança, remete a um sentido diferente do que apresenta no dicionário. O contexto é que permitirá a identificação do emprego metafórico. Na verdade, a metáfora é uma comparação implícita, subentendida, sem uma palavra que estabeleça claramente esse valor comparativo.

Quadro 1- Conceito de metáfora pelo livro didático

É a partir dessas breves palavras que se trabalha o conceito aqui

referido no livro didático em questão, o que comprova a afirmação de que:

> A metáfora é para a maioria das pessoas um artifício da imaginação poética e do floreio retórico - questão de linguagem extraordinária em vez de comum. Além disso, a metáfora é tipicamente vista apenas como característica da linguagem, mais uma questão de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode conviver perfeitamente bem sem metáfora. (LAKOFF & JOHNSON, 1980: 3)

Fica a critério do professor, portanto, apresentar as metáforas para além de um enquadramento em figuras de linguagem ou de palavras, mas como um mecanismo muito mais abrangente e recorrente entre os próprios alunos na linguagem, no pensamento e na ação, uma vez que, "Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é basicamente de natureza metafórica" (LAKOFF & JOHNSON, 1980:3).

A Teoria da MetáforaConceptual

Os precursores da Teoria da Metáfora Conceptual, doravante TMC, foram os professores George Lakoffe Mark Johnson, com o livro *Metaphors we live by* (*Metáforas da vida cotidiana*), cuja primeira publicação data de 1980. Nesse livro, os autores se propuseram ao enfrentamento da corrente vigente naquele momento, a qual percebia a metáfora apenas como um mecanismo figurativo com viés estilístico, comum a textos literários principalmente. Tal ideia, entretanto, resiste e persiste até os dias atuais, fato que a pesquisa de campo demonstrará *a posteriori*.

Além de mostrarem que a metáfora não é restrita apenas a uma

figura de linguagem, mas que constitui um recurso conceptual bastante utilizado pelos seres humanos, Lakoff e Johnson simplificaram a descrição dela, afirmando que "A essência da metáfora é entender e experenciar um tipo de coisa em termos de outra" (1980: 5).

Littlemore (2009: 96), sobre as metáforas conceituais, afirma que essas são as metáforas que armazenamos em nossa mente, as quais nos levam a produzir e entender conceitos mais abstratos, como tempo, emoções e sentimentos, por exemplo, ideia cuja origem reside nos estudos de Lakoff e Johnson (1993).

Esses autores, por sua vez, partindo da análise de inúmeros dados linguísticos, pretendem, com seu estudo, mostrar que as metáforas não correspondem somente a um fenômeno restrito à linguagem, mas que são também parte da cognição humana. Esse fenômeno, portanto, cognitivo, envolve a projeção unilateral decorrespondências entre diferentes domínios: um domínio-fonte – mais concreto e, majoritariamente, mais corporificado; e um domínio-alvo – mais abstrato.

A TMC apresentou também "a ideia de que determinados conceitos derivam de esquemas imagéticos, argumentando que tais esquemas podem servir de domínio-fonte para a correspondência metafórica." (FERRARI, 2014: 98)

Um exemplo bastante claro foi dado por Abreu (2010: 42): "Aquele seu amigo é um cavalo". Em formato esquemático, temos:

Domínio- fonte	Domínio-alvo
Cavalo	*amigo*

Quadro 2 - Domínio-fonte e domínio-alvo

Ainda em *Metaphors we live by*, os estudiosos Lakoff e Johnson abordaram as chamadas metáforas primárias, das quais fazemos uso

constantemente a fim de compreendermos teorias e modelos, fazendo a ponte entre uma ideia e outra (ABREU, 2010: 46). Alguns exemplos dessas metáforas, elencados pelos autores, são: *afeição é quente*, *importante é grande*, *dificuldades são peso*s e *tempo é movimento*. (LAKOFF & JOHNSON, 1999: 50-54 apud ABREU, 2010: 47).

Com estas breves considerações feitas sobre a TMC, convoca-se Ferrari (2014:97),que,comumafalabastantepertinente,diz:"ametáforanãoéapena sumaquestão de palavras. Ao contrário, metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há projeções metafóricas no sistema conceptualhumano."

Ateoria multimodal dacomunicação

Paraopresenteartigo,tratardaTeoriaMultimodal da Comunicação é de extrema relevância, uma vez que nele será apresentada a proposta de aula a partir de ilustrações que utilizam a linguagem verbal e não verbal na composição dos textos.

O discurso multimodal permeia os mais diversos cenários atuais; está presente, por exemplo, em textos com função comunicativa, como também naqueles cujo objetivo é o entretenimento. Consoante Baldry e Thibault (2006), a multimídia na atualidade é um meio utilizado pela sociedade para servir a interesses de cunho comercial, como também a atividades pessoais corriqueiras, com uma combinação de efeitos sons, imagens e vídeos dentre outros recursos.

Kresse & VanLeeuwen (2001), que desenvolveram a Teoria Multimodal da Comunicação, afirmam que nas duas últimas décadas houve uma significativa transformação tanto na mídia quanto nos meios de comunicação. Para ambos os autores, a linguagem, a qual era vista

como recurso principal – quiçá único–no que diz respeito à construção da representação ou comunicação, passaa ser apenas uma dentre as formas disponíveis: “na era da multimodalidade outros modos semióticos, além da linguagem, são tratados como capazes de servir a comunicação e a representação” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001:46).

Kresse & VanLeeuwen (2001) destacam que formas anteriormente marginalizadas, ouseja, pouco ou não utilizados, como cores, sinais, gestos etc., são, agora, colocados em uma área central daprática semiótica. Dessaforma,estando diante de um texto elaborado por meio dos modos verbal e imagético, por exemplo, não se pode observar a imagem simplesmente como uma ilustração do conteúdo verbal, avaliando a parte verbal como mais relevante que a imagética: o texto deve ser percebido comointegrado.

Com esta exposição sobre a Teoria Multimodal da Comunicação,é possível afirmar que a comunicação sempre foi multimodal, o que se percebe atualmente, mesmo não sendo um fenômeno recente, é um novo código textual, no qual o imagético, o verbal e o sonoro, por exemplo, são integrados a fim de que a informação seja transmitida.

A aula: relato, reflexão e análise dedados

Baseando-se nas etapas de organização da pesquisa-ação, metodologia aplicada a este estudo, alguns pontos iniciais de necessário destaque serão elencados a seguir, visto que, segundo Thiollent (1986:48) “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuaisações.”

Uma das etapas deste estudo, conforme citado anteriormente, foi realizada em sala de aula, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio de um colégio particular localizado em um bairro no centro do município de Campos dos Goytacazes.

Essa instituição escolar é composta, em sua maioria, por alunos com boas condições financeiras,ainda que nela existam alunos bolsistas, esses constituem uma pequena porcentagem do corpo discente.

A turma em que a proposta de aula foi aplicada é composta por 38 alunos
pertencentesaumafaixaetáriaquevariade16a18anosdeidade,todoselesemsituação regular, sem distorçãosérie-idade.

Os alunos que compõem a turma apresentam um bom comportamento e são bastante interessados, fato ressaltado por parte do corpo docente da escola, em decorrencia da proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o qual esses alunosvêm se preparando ao longo do ano.

O primeiro encontro

Por questões de logística e de tempo, o professor titular da disciplina de Língua Portuguesa dessa turma pôde disponibilizar para minha intervenção apenas quatro de seus tempos de aula semanais, cada tempo com 50 minutos, totalizando assim um total de três horas e vinte minutos de aula. Ressalte-se que as aulas assumidas por mim não ocorreram no mesmo dia; duasdelas aconteceram em uma data determinada, enquantoque, as outras duas, na semanaseguinte.

No primeiro encontro com a turma, o qual durou o tempo referente a duas horas/ aula (1 hora e 40 minutos), foram mostradas cinco ilustrações do artista conhecido em suas redes sociais como Felipe Guga.

Esse ilustrador, cuja plataforma de divulgação de seu material é majoritariamente o Instagram, apresenta um conteúdo ilustrativo fazendo uso de uma combinação de linguagem verbal e não verbal, o que, por si só, já configura um discurso multimodal, como verificaremos a seguir no material previamente selecionado para as aulas:



Figura 1 - A vida é um sopro



Figura 2 – A dor é passageira, o amor motorista



Figura 3 - O melhor amaciante para travesseiros

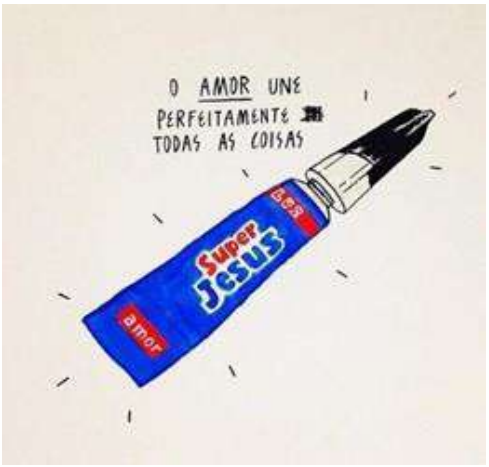


Figura 4 - O amor une perfeitamente todas as coisas consciência limpa



Figura 5 - Que o amor seja o maior alvo de vocês

Cada aluno recebeu as imagens acima em uma folha, a fim de que fosse verificada a quantidade de estudantes que percebiam ou não a metáfora presente nas ilustrações. Solicitei que tais alunos identificassem a metáfora primária, em formato esquemático *X é Y*, nos textos disponibilizados. É importante destacar que os alunos não tiveram acesso à folha de um outro colega de classe, ou seja, não viram o que foi

constatado pelo outro.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo de alunos que identificaram corretamente essa representação metafórica em cada ilustração:

ILUSTRAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS
1) Figura 2	36	95%
2) Figura 1	34	89%
3) Figura 5	28	74%
4) Figura 3	23	66%
5) Figura 4	13	34%

Quadro 3 - Quantitativo antes da intervenção

No que tange às Figuras 1 e 2, a maior marte dos alunos identificou as seguintes metáforas: *dor é passageira*(adjetivo); *amor é motorista*; *vida é sopro*, respectivamente. Ao serem indagados acercado possível motivo deterem identificado as metáforas nos dois primeiros casos, 83% dos alunos responderam que apresença do verbo ser, o que caracteriza o esquema metafórico *X é Y*, faz com que, para eles, a percepção da metáfora fique maisevidente.

No que diz respeito à Figura 3, todos os discentes que

identificaramcorretamente a metáfora destacaram que o fizeram porque assumiram que o sinal de pontuação denominado dois pontos substituía o verbo ser. Sendo assim, chegaram à metáfora primária *amaciante*(substantivo) *é consciência limpa*.

Ainda sobre essa metáfora, destaca-se a relevância de se considerar uma análise também imagética, uma vez que talvez os alunosnão identificassem a palavra *amaciante*como substantivo, mas como um adjetivo. Dessa forma, o sentido metafórico, por mais que fosse aproximado, não seria exatamente omesmo.

Além disso, outro fator que ajuda a verificar a palavra amaciante como termo de valor substantivo nesse caso é a associação da embalagem do produto de limpeza da ilustração do Felipe Guga à embalagem do amaciante da marca *Comfort*, cujo *design* é similar ao do desenho.

A Figura 4, por sua vez, provocou respostas diferentes em relação ao esquema *X é Y*: dentre os 13 alunos que identificaram a metáfora correta, 5 elaboraram o esquema *amor é Superbonder*, e 8 elaboraram a metáfora *amor é cola*. Ambos os esquemas estão corretos,massófoipossívelchegaraelespormeiodotextonãoverbal.Senãoh ouvesse a ilustração da cola da marca *Superbonder*, outras possibilidades de metáfora primária seriam levantadas, como *amor é elo*, por exemplo, a menos prototípica.

Ressalta-se ainda que, mesmo que o nome da marca não apareça na ilustração comonoprodutooriginal,odesigndacolaemquestãofazpartedoconhecimen toprévio dos alunos, estando inserido no mundo destes de tal forma que a identificação da marca foi possível.

Em relação à Figura 5, a metáfora primária *amor é alvo*foi

identificada por 74% dos alunos. Fato interessante é que os dois domínios, fonte e alvo, estão sublinhados na ilustração,oquefacilitariaaapreensãodametáfora,entretantoapenas7dos28 estudantes que conseguiram identificar a metáfora fizeram essaobservação.

O segundo encontro

No segundo dia de encontro com a turma, foram apresentadas outras ideias sobre metáforas, de acordo com o viés da Teoria da Metáfora Conceptual e com a perspectiva da Teoria Multimodal da Comunicação – apresentadas em seções anteriores nesta pesquisa – a fim de que os alunos ampliassem suas concepções sobre metáforas e passassem a enxergá-las como recorrentes no seu cotidiano.

A partir da exposição oral das novas perspectivas sobre as metáforas, momento em que foram apresentados aos alunos domínios e projeções dos textos em pauta, os próprios estudantes foram percebendo que algumas delas eram bastante utilizadas em seu dia a dia, assim como trouxeram à tona outros exemplos de propagandas, principalmente, aquelas que utilizam a multimodalidade na construção metafórica.

Nesse ponto, vale ressaltar a importância da metodologia selecionada e utilizada na aplicação desta pesquisa, na medida em que se entende o seguinte:

> Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-açãoexigeumaestruturaderelaçãoentrepesquisadorese pessoasda situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 1896: 15)

Após, portanto, a abordagem das novas concepções metafóricas, atrelada à do discurso multimodal, as folhas com as cinco imagens mostradas no encontro anterior foram devolvidas para os alunos, cada qual ao seu respectivo dono.

Nesse momento, foi solicitado que eles, novamente, identificassem as metáforas das ilustrações, dessa vez levando em consideração a discussão prévia sobre as teorias apresentadas.

A seguir, a nova tabela elaborada a partir do quantitativo de percepções metafóricas corretas:

ILUSTRAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS
1) Figura 1	38	100%
2) Figura 2	38	100%
3) Figura 5	32	84%
4) Figura 3	31	82%
5) Figura 4	27	71%

Quadro 4 -Quantitativo após intervenção

Com esses dados, portanto, constata-se que houve um aumento considerável no que tange às identificações corretas das metáforas primárias das ilustrações. Nos casos das Figuras 1 e 2, as únicas que atingiram o índice de 100%, o aumento foi de 11% e5% respectivamente.

Já as demais figuras – 3, 4 e 5 – tiveram um acréscimo de 16%, 37% e 10% respectivamente. Como é possível perceber com base em

uma análise numérica, o aumento mais significativo foi o relativo à Figura 4, a mais problemática por ser menos prototípica.

Apesar de alguns alunos demonstrarem bastante resistência ao compreenderem e assimilarem as novas ideias e perspectivas sobre o que, anteriormente, era visto apenas como uma figura de palavras, isto é, sem envolver a possibilidade de serem utilizados outros recursos imagéticos ou sonoros, por exemplo, verifica-se que a pesquisa obteve resultados satisfatórios em relação aos seus objetivos.

Perceber que as metáforas fazem parte da cognição humana é fundamental para a sua compreensão para além de meras figuras de linguagem ou de palavras: é entendê-las como estruturantes de nossas atividades cotidianas.

Considerações finais

Este trabalho tratou de assuntos referentes a metáforas e teve como corpus ilustrações do artista Felipe Guga. Abordaram-se aspectos relacionados às visões prático-teóricas sobre metáforas, e explicitou-se a noção assimilada para a realização da pesquisa como um todo.

A Teoria da Metáfora Conceitual foi apresentada, destacando-se como principais teóricos Lakoff e Johnson, autoridades no assunto, assim como, a perspectiva da multimodalidade embasada especialmente nos estudos de Braldry, Thibault, KresseVan Leeuwen.

As discussões aprofundadas nos capítulos um e dois ocuparam significativo espaço nesta pesquisa, quando se propôs a reflexão sobre a relevância da compreensãoeidentificaçãodasmetáforas,atentandoparaasrelaçõesexistentesentreo domínio fonte e o domínio alvo e, ainda,para a importância de se considerar a linguagem não verbal como fator preponderante na

apreensão dasmetáforas.

Foi realizada, portanto, uma pesquisa de campo, relatada no capítulo três, contando com a participação de alunos-voluntários do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Campos dos Goytacazes.

A partir da pesquisa realizada, constatou-se que é preciso repensar o ensino de metáforas nas escolas, uma vez que diversos alunos apresentaram significativas dificuldades no que diz respeito à identificação e entendimento dessas metáforas nos textos selecionados.

Por fim, tem-se a certeza de que o tema não foi esgotado, que ainda permanecem muitos questionamentos presentes no cotidiano de atuação do professor, bem como em sua rotina de pesquisas sobre a prática docente e as mais diversas temáticas que com ela se relacionam.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **Linguística Cognitiva***:* uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação***:* uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. Sociedadeem Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BALDRY, Anthony; THIBAULT, Paul J. **Multimodal Transcription and Text Analysis** – A multimedia tookit and coursebook with associated on-line course. Londres: Equinox, 2006.

CAMERON, Lynne. **Metaphor in educational discourse**. Londres: Continuum, 2003.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

GEORGE Lakoff. Disponível em: <https://golfinho.com.br/escritor/george-lakoff.htm> Acesso em: 14 jun. 2019.

MARK Johnson. Disponível em: <https://golfinho.com.br/escritor/mark-johnson.htm>Acesso em: 14 jun.2019.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images***:* the grammar of visual design. 5. ed. Londres; New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse***:* the modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold publishers,2001.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago press, 1980.

LITTLEMORE, Jeannette. **Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching**. Basingstoke: Macmillan Publishers Limited, 2009.

SPERANDIO, Natália Elvira. **A multimodalidade no processo metafórico: uma análise da construção das metáforas multimodais**. ANTARES, v. 7, n. 14, jul/dez 2015

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ENCAPSULAMENTO E SEQUENCIAÇÃO RETROATIVO-PROPULSORA[1] DE OBJETOS DE DISCURSO: O USO DE CONSTRUÇÕES COM PREPOSIÇÕES COMPLEXAS NA ARTICULAÇÃO TEXTUAL[2]

Joyce Guimarães Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marcos Luiz Wiedemer
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Ao introduzir um referente na malha textual, o autor utiliza de diversos mecanismos coesivos que auxiliem na progressão do texto para que, ao passo que o diálogo se desenvolva, esse referente continue em evidência. Um dos recursos remissivos para essa organização textual é anáfora encapsuladora, "responsável pela retomada e recategorização de referentes de maneira que a progressão textual ocorre com a utilização de elementos axiológicos" (LUNARDI&FREITAS, 2012: 50). Dessa forma, os usuários constroem objetos de discurso a partir de processo de *categorização* e *referenciação* (MONDADA& DUDOIS, 2003: 17).

Ao categorizar objetos-de-discurso, o usuário faz agrupamentos de entidades a partir de similaridades, através de generalizações e discriminação,referentes às palavras e às coisas do mundo, ou seja, trata-se de um processo que apresenta instabilidade e variação, uma vez que o uso da linguagem é uma forma particular de interação social, que envolve

[1]Tavares (1999) propõe a denominação "*sequenciadores-retroativo propulsores*" para os conectores por ela investigados. Aqui fazemos uma correlação dessa função para as preposições-complexas que atuam conjuntamente com o encapsulamento anafórico.

[2] Esta pesquisa foi financiada pelo CNPq, bolsa de I.C.; Processo 107169/2018-5.

um conjunto de processos cognitivos que dizem respeito à capacidade de levar em consideração os conhecimentos, intenções e crenças de outras pessoas (TOMASELLO, 2003, DIESSEL, 2019).

Além disso, dominar uma gramática de uma língua, então, significa não apenas dominar mecanismos de ordem sintática, mas também de organização textual (planos discursivos) e de fenômenos interacionais (intenções/implicaturas). Dessa forma, integra nosso conhecimento linguístico um inventário de padrões construcionais gramaticais/procedurais e padrões construcionais lexicais/de conteúdo e padrões discursivos – unidades de forma e significado/função convencionais -, cognitivamente rotinizadas e, então, estocadas em nossa memória – para viabilizar nossos propósitos sociocomunicativos de conceptualização e expressão no mundo. Tais unidades lexicais e estruturais são consideradas igualmente significativas na configuração da língua, uma vez que a abordagem construcional, com orientação funcional-cognitiva, não sustenta uma separação entre as categorias lexicais e gramaticais (lexical *vs*. gramatical) no sistema linguístico como aludido em várias correntes funcionalistas, pois tais unidades simbólicas são concebidas a partir de protótipos formais e funcionais, em que apresentam pontos focais específicos ao longo de um *continuum* de "categorialidade".

Assim, as representações, armazenadas na forma de exemplares, são uma resposta ao uso, ou seja, são esquemas fixados no uso. Desta feita, os padrões de usos (esquemas/subesquemas) são importantes, pois permitem ao analista da língua compreender como as categorias são formadas em *slots* esquemáticos na construção. Esses padrões construcionais (procedurais/gramaticais ou lexicais ou discursivos) emergem da experiência dos usuários de uma língua e resultam,

consequentemente, de convencionalização definida sócio-histórica, pragmática e culturalmente. Estão estocados na memória: alguns são mais produtivos, outros são menos. São, então, acionados sistematicamente nas atividades de produção e percepção/compreensão linguísticas.

Dentre as (re)categorizações feitas durante o processamento discursivo, ocorrem as formas anafóricas que qualificam uma porção textual ou que realizam operações de nominalização; ou seja, estas são rotulações resultantes de encapsulamentos operados sobre antecedentes ou subsequentes textuais (KOCH, 2005).Por se tratar de um processo que conecta partes textuais, ao introduzir informações novas que se ligam às informações anteriores dadas ao leitor no próprio texto ou sendo de conhecimento contextual, configura também uma forma de progressão textual.

Em (01), oferecemos um exemplo de anáfora por encapsulamento, em que temos o lexema "*cenário*", – que conta com a referência de natureza abrangente e geral por englobar a noção de fatos, temas e circunstâncias não especificados podendo ser empregado em diversos contextos – que correlaciona e ativa as informações descritas na oração anterior e, enquanto o Sintagma Nominal (SN) recapitula o assunto,a preposição complexa "*diante de*" atua na projeção de novas informações.

(01) "*Em março do ano passado, a projeção de crescimento econômico do País para 2019 era de 3%, mas com a lenta recuperação dos indicativos e a estagnação da taxa de desemprego, a expectativa reduziu para 1%.* ***Diante deste cenário****, o mercado de seguros se mantém otimista, já que aposta nas reformas.*
Apesar do cenário econômico, mercado de seguros continua otimista".

Fonte: https://www.revistaapolice.com.br/2019/08/apesar-de-cenario-economico-mercado-de-seguros-continua-otimista/

Além da ocorrência de anáfora encapsuladora "*cenário*", em (01), temos a ocorrência da preposição complexa "*diante de*"com o pronome demonstrativo "*este*", que atua no apontamento desse encapsulamento. Com isso, além de atuar como advérbio preposicional, que localiza e relaciona o referente, a preposição complexa liga-se ao complemento que faz remissão à informação sobre dados de projeção do crescimento econômico e o sumariza por meio do SN "*cenário*". Dessa forma, evidencia-se a atuação das preposições complexas como articulador textual, como "apontadora" na retomada de objetos do discurso. E, instituiu-se a inclusão desse aspecto no estudo das preposições complexas como mecanismo de coesão textual na retomada de objetos de discurso, caracterizando a referenciação anafórica.

Assim, a hipótese de investigação é que essas preposições complexas, em algumas instanciações, atuam como mecanismos de coesão referencial (situacional ou textual), além do sentido locativo/temporal, promovem o sentido de "apontamento" das anáforas encapsuladoras.

Em linhas gerais, esta pesquisa objetiva a investigação de esquemas construcionais formados por preposições complexas e anáfora encapsuladora, considerando o emprego da função locativo-temporal das preposições complexas conectada ao recurso anafórico do encapsulador. Esse processo é distintivo pela marcação de espaço/tempo de um referente citado e por licenciar o encapsulamento de porções textuais através de preposições complexas que, ao passo que retoma tópicos anteriores na retroação do referente, também propulsiona novas informações. Portanto, postula-se que essa construção formada pelo processo de *chunk* (BYBEE, 2010) desses dois elementos, resulta num encapsulamento específico, o *encapsulamento por apontamento*.

O aparato teórico-metodológico utilizado é da Linguística Cognitivo-Funcional e da Linguística Textual, e a amostra de dados é oriunda de uma abordagem qualitativa a partir do levantamento de dados em diferentes corpora (*blog*, jornal *online* entre outros) permitindo a análise do uso e emprego por meio dos falantes da língua nos meios digitais.

A organização do artigo se dá da seguinte forma.Além da introdução, revisitamos brevemente as noções da anáfora encapsuladora. Em seguida,são pautados os conceitos basilares referentes às preposições complexas eà correlação com anáforas encapsuladoras. Na penúltima seção, apresentamos nossa análise a partir dos padrões de usos das anáforas encapsuladoras por apontamento. Por fim,,têm-se as considerações finais seguidas das referências.

A anáfora encapsuladora: breve revisão

Dentre os fatores responsáveis pela textualidade elencados por Beaugrande & Dressler (1981), citados por Koch (1989: 11), está presente a coesão, que é responsável por fazer ligações entre elementos do texto, tornando-o compreensível e uma unidade congruente. Existem diversos recursos que são utilizados pelo locutor/emissor para auxiliar na coesão textual, ou seja, esses recursos permitem associar informações introduzidas no texto e relacionar diversas noções sobre um referente sem que ele se perca. Sobre isso, Koch (1989: 16) comenta que "a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos".

Koch (1989) também propõe que a referenciação pode ser textual (endofórica), remetendo a um elemento presente no texto, ou situacional (exofórica) remetendo a informações exteriores ao discurso, mas que estejam integradas na situação comunicativa e que sejam de conhecimento geral. Ainda que o encapsulamento acrescente aspectos avaliativos na retomada do referente, a referenciação textual se configura por retomar um assunto já explicitado no texto, fazendo referência a um elemento cotextual. A referenciação situacional se apoia em ideias externas ao texto, para isso, é necessário ter em mente que o leitor necessita ter ciência do assunto tratado, do contrário, o encapsulamento não terá o mesmo efeito para o leitor por não ter uma informação precedente para se apoiar. Em suma, ao utilizar uma informação contextual, o emissor pressupõe que o leitor possui o conhecimento contextual necessário para compreender a referência e conectar as informações.

> A referenciação e a progressão referencial consistem na construção e na reconstrução de objetos de discurso, respectivamente, no sentido que, para haver continuidade ou encaminhamento textual, os referentes construídos, ou inseridos no texto, precisam ser retomados ao longo do texto (KOCH, 2002, 2004,2014); caso contrário, o que se verá é um texto circular, sem progressão referencial (SOUZA; PENHAVEL & CINTRA, 2018:165).

Entre os tipos de anáforas existentes, a anáfora encapsuladora, além de atuar como retomada, tem função argumentativa no discurso (cf. CONTE, 2003), que desempenha cognitivo-discursiva na construção de sentidos, promovendo a progressão temática, empacota as informações velhas e, ainda, e promove a (re)categorização destas informações apresentando novas predicações para o discurso (FRANCIS, 2003, KOCH, 2004, MELO, 2008).

Por sua vez, o processo de encapsulamento é feito a partir de anáfora formada por um SN responsável por encapsular trechos precedentes que são sumarizados e (re)categorizados(CONTE, 2003). Isto é, trata-se de um processo de referenciação cujo sintagma nominal tem a função cognitivo-discursiva de encapsular as informações da porção textual ou de um enunciado já explicitada anteriormente e de construir relações de sentidos no texto, tendo preferência por pronomes demonstrativos para sua composição. Assim, o encapsulamento conta com um fator crucial para a articulação do texto, ele não só ultrapassa as fronteiras de frases e parágrafos, resgatando referentes apresentados em períodos anteriores, como também permite recapitular e sumarizar grandes porções textuais na forma de um SN encapsulador. Esse fenômeno

> torna clara a limitação da perspectiva transfrástica, focada nos limites dos enunciados, e das gramáticas do texto (...). Trata-se de um tipo de anáfora, operada por nomes e pronomes demonstrativos (como *esse*, *essa*, *aquele* etc.), que extrapola os limites oracionais e envolve porções maiores de texto (SOUZA, PENHAVEL & CINTRA, 2018: 149).

Dentre as formas de encapsulamento, as mais recorrentes e exploradas são as realizadas por pronomes demonstrativos neutros, sobretudo *isso* e *disso*, por conta de sua natureza de indeterminação de gênero masculino ou feminino e até mesmo seu caráter de inespecificidade de forma geral, que permite o encapsulamento de trechos com características diversas e limites amplos e difusos. Sobre o assunto, Lunardi & Freitas (2012: 58) aludem que "os demonstrativos têm potencialidade de serem dêiticos textuais, responsáveis por fazer o leitor encontrar o referente".

Ao resumir o conteúdo, o autor tem autonomia para incorporar sua interpretação particular ao conteúdo encapsulado. Empregando um SN

neutro, o emissor assume uma posição de distanciamento, isenção e descomprometimento, de maneira que não imprima no referente recuperado um ponto de vista particular. Por outro lado, a presença de um SN com núcleo axiológico revela um posicionamento por parte do emissor e configura uma estratégia de convencimento ao classificar determinada perspectiva como positivo ou negativo. Segundo Souza; Penhavel& Cintra (2018: 177), este recurso evidencia o

> trabalho argumentativo por parte do falante ou produtor do texto, no sentido de que, ao fazer uso de certas palavras encapsuladoras, que exprimem algum tipo de avaliação, o falante indica no texto qual é o seu posicionamento/sua avaliação sobre o assunto.

A escolha de um SN avaliativo revela não só um posicionamento – favorável ou contra – como também induz o leitor à aceitação de sua opinião acerca do assunto. Assim, o encapsulamento colabora na reconstrução do objeto do discurso possibilitando a categorização e a recategorização por meio da sumarização desses elementos. Por meio da categorização também é possível avaliar a intenção do locutor/emissor verificando sua escolha de SN com núcleo axiológico ou não axiológico na retomada do referente, o que caracteriza uma estratégia de progressão argumentativa. Com isso, trata-se de um processo de referenciação cujo SN tem a função cognitivo-discursiva de encapsular as informações da porção textual já explicitada anteriormente e de construir relações de sentidos no texto.

Koch (2004) e Melo (2008) asseveram que o nome-núcleo que compõe o SN no encapsulamento anafórico apresenta o modo como se deve acessar as informações dos enunciados encapsulados, como também, organiza o tópico discursivo, cria, categoriza e recategoriza referentes discursivos ao longo do discurso.

Por fim, entre os processos de referenciação, Cavalcante (2005: 126) mostra que na relação entre *anáfora* e a *dêixis*, o processo referencial é considerado dêitico quando faz apelo ao ponto de origem que se situa o falante ou enunciador. Já Lunardi & Freitas (2012: 56) em relação à remissão dêitica e os pronomes demonstrativos, que compõem junto a esses sintagmas nominais, as anáforas encapsuladoras sabe-se que os pronomes demonstrativos servem para localizar, em relação às pessoas, objetos (seres, coisas e noções).

Correlação entre preposições complexas e anáfora encapsuladora

Castilho (2010) aponta que além do sentido adverbial e preposicional admite que "cada preposição tem um sentido de base, de localização espacial ou temporal" (CASTILHO, 2010: 583), portanto levamos em conta que as preposições complexas dispõem da noção de demarcação do espaço físico no discurso. Considerando o sentido de base apontado pelo autor, admite-se que além de desempenhar as funções primárias preposicionais e adverbiais, as preposições também possuem um sentido de base locativo-temporal. Ainda esclarece que "a localização é uma operação relacional por excelência. Localizar um objeto ou um evento é sempre relacioná-lo com outro objeto ou evento" (CASTILHO, 2010: 584). Já em relação às preposições complexas, de acordo com o autor, as preposições complexas são definidas como um advérbio ou um substantivo antecedido opcionalmente por certas preposições e seguidos obrigatoriamente pelas preposições *de* ou *a*. As construções *antes de, diante de, em frente a (de)* e *em face de,* que denominamos de advérbios preposicionais (conforme COSTA, 2018), são tratadas por Castilho (2010) como preposições complexas.

As preposições partem da percepção humana para relacionar ao espaço físico que o rodeia. Sobre isso, Wiedemer (2014: 104) propõe que

> as preposições exprimem uma relação local (espaço) entre o objeto localizado e o objeto de referência, e representam, dessa forma, uma função espacial. As demais interpretações são derivadas dessa primeira, por meio de processos cognitivos como metáforas, metonímias ou processos relacionais. Assim, as preposições possuem um esquema interpretativo que tem uma base físico-espacial

Partindo da percepção de mundo físico que é apreendida pelo corpo humano com base em sua natureza tridimensional, Castilho (2010) elabora um quadro que representa linguisticamente as relações cognitivas realizadas pelas preposições. As subcategorias cognitivas divididas nos eixos horizontal, vertical, transversal, continente/conteúdo, longe/perto e real/fictício, permitem identificar como as preposições operam na relação entre *figura* e *plano de fundo* localizando-os no tempo ou espaço e traduzem a relação espácio-temporal do mundo físico para o campo textual.

Em cada subcategoria estão elencadas preposições simples e complexas. De forma sucinta, é possível diferenciá-las considerando que as preposições simples são constituídas por um único vocábulo e as preposições complexas são construções formadas "por duas preposições simples entre as quais pode ocorrer um substantivo ou um advérbio" (ALMEIDA, SOUZA & KEWITZ, 2018: 158).

As preposições complexas assumem predominantemente a posição anterior, com raras exceções no meio da frase, seja no início da oração – retomando o referente recentemente apresentado – ou iniciando um parágrafo – reintroduzindo temas citados no (s) parágrafo (s) anterior (es). O uso das preposições complexas no encapsulamento por

apontamento cumpre a função de localização espacial/temporal do referente – considerando o sentido de base locativo-temporal das preposições complexas, fazendo valer o propósito deste encapsulamento em particular, enquanto principia o período, além de ser uma forma de introdução, licencia a conexão entre o que foi dito e o que será explanado. Vejamos o trecho em (02), a seguir.

(02) "*De acordo com o jornal "Ocala Star Banner", Robert invadiu uma loja de conveniência, pegou a bebida e saiu sem pagar. Um policial viu a cena e abordou o homem perguntando o que havia acontecido.* ***Diante do questionamento****, ele afirmou que havia acabado de cometer um crime e que estava esperando que a polícia chegasse para prendê-lo".*

Fonte:http://jornalismo24horas.blogspot.com/2013/09/homem-rouba-cerveja-de-um-dolar-vai.html

Em (02), é possível verificar a utilização da preposição complexa "*diante de*" conciliada à forma encapsulada "*questionamento*". Analisando os elementos que compõem o encapsulamento por apontamento, temos a preposição complexa "*diante de*" que atua como advérbio preposicional, que localiza o referente e aponta para o encapsulamento. O SN encapsulador, por sua vez, é responsável pela retomada do assunto tratado anteriormente, encapsulando na forma nominal "*questionamento*", a indagação feita pelo policial ao perguntar "*o que havia acontecido*" resgata o tema e viabiliza sua retomada para novas discussões. A construção formada por esses dois elementos revela um mecanismo eficiente que contribui para a articulação textual; enquanto a preposição complexa localiza o referente e direciona a atenção para o SN encapsulador, este recupera e sumariza o referente na forma encapsulada, cooperando para a progressão do texto.

Padrões de usos da anáfora encapsuladora por apontamento

As preposições complexas "*diante de*"e "*em face de*"estão classificadas por Castilho (2010) na localização anterior do eixo transversal numa relação com o espaço físico frontal, situando-as à frente. Por conta das semelhanças compartilhadas, é possível substituir facilmente uma forma pela outra. Ainda que apresentem características muitos similares, o levantamento inicial revela uma predileção dos usuários da língua pela forma "*diante de*". Este fato indica não só o favorecimento de uma forma em relação à outra, como também demonstra que a preposição complexa "*diante de*" dá indícios de um processo de construcionalização gramatical, seu uso, nesse contexto, é recorrente e a familiaridade com que os usuários da língua a utilizam para esse fim, comprovam o processo gradual de sua gramaticalização para nesse domínio; as ocorrências que contemplam a estrutura do encapsulamento por apontamento contavam com uma expressiva variedade de ocorrência da forma "*diante de*". No entanto, as semelhanças entre "*diante de*" e "*em face*" são evidentes, como podem ser observadas por meio dos exemplos (03) e (04):

(03) *"É um livro prático e muito interessante. (...) Traz ainda uma reflexão sobre a educação dos nossos filhos ou alunos* ***diante ao complexo mundo*** *em que vivemos e também sobre o nosso papel, como educadores, na diminuição dos casos de bullying.*
Brincadeiras que fazem chorar! Introdução ao fenômeno bullying".

Fonte:https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/psicologia/brincadeiras-que-fazem-chorar-2820507

Em (03), o SN faz referência a um elemento contextual que é de conhecimento comum, visto que "*o complexo mundo em que vivemos*"além de incluir o leitor/ouvinte, infere que este compreende as

condições do mundo na relação com o tema "*bullying*". A preposição complexa "*diante de*" faz um elo entre uma informação situacional à medida que a incorpora ao conteúdo textual.

Observamos que a preposição complexa [diante a + det SN] atua como advérbio preposicional, pois atua como elemento cujo significado é baseado em uma região espacial e estabelece uma relação entre o objeto localizado e seu referente, em que o advérbio preposicional é uma preposição com um complemento opcional. Este complemento preenche a posição do argumento semântico do advérbio preposicional, no que tange à remissão textual, a forma nominal "*complexo*" atua na reconstrução do objeto do discurso e, por sua vez, na articulação textual. Tal expressão é empregada para a categorização e recategorização de segmento precedente e subsequente do contexto, como forma de sumarizá-lo e encapsulá-lo no texto. Para Kock (2014: 65), tais expressões desempenham funções textuais importantes, no sentido de que "não só rotulam uma parte do contexto que as precede ou segue" como também "criam um novo referente textual que, por sua vez, passará a constituir o tema dos enunciados subsequentes". Ainda nos termos da autora, trata-se de "anáforas (catáforas) complexas, representadas, em grande número de casos, por meio de nomes genéricos e inespecíficos" (KOCH, 2014: 64).

(04) *"*Os advogados questionaram o monitoramento de seus voos e o retardamento no cumprimento de uma ordem do Tribunal Regional Federal da 4.ª Região.
Celso proferiu o voto para anular o processo, (...). "Parece-me**, em face do gravíssimo episódio do monitoramento dos advogados** do ora paciente, que teria ocorrido séria ofensa ao dever de imparcialidade judicial", disse. Celso de Mello deve decidir habeas de Lula contra Moro".

Fonte:
https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/celso-de-mello-deve-decidir-habeas-de-lula-contra-moro-1.347206

A preposição complexa *em face de* articula a citação da fala do jurista Celso de Mello ao tema apresentado pela matéria, conforme se observa em (04). Vale ressaltar que a retomada é feita de forma avaliativa categorizando o monitoramento como "gravíssimo episódio" denotando seu posicionamento ante o tema. A escolha de SN com núcleo axiológico na retomada do referente caracteriza uma estratégia de progressão argumentativa. Vejamos outro exemplo com a preposição complexa "*em fase de"*, em (05).

(05) *"A força-tarefa da Lava Jato no Ministério Público Federal do Paraná (MPF/PR) afirmou, neste domingo (9), que "seus membros foram vítimas de ação criminosa de um hacker que praticou os mais graves ataques à atividade do Ministério Público, à vida privada e à segurança de seus integrantes".*
*"**Em face da agressão cibernética**, foram adotadas medidas para aprimorar a segurança das comunicações dos integrantes do Ministério Público Federal (...)", dizem.*
'Ação vil', diz MPF após vazamento de conversas com Moro sobre Lava Jato".

Fonte: *https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/acao-vil-diz-mpf-apos-vazamento-de-conversas-com-moro-sobre-lava-jato/*

A preposição complexa [em face de + det SN] retoma e encapsula toda o referente a cerca da invasão do hacker na paráfrase resumitiva categorizando a ação como "*agressão cibernética*" e após recuperar o referente dá sequência ao assunto. Além disso, promove uma relação de causa-consequência.

A coesão referencial, proposta como um dos recursos de coesão textual por Koch, evidencia a referenciação anafórica como artifício que promove a articulação textual. Voltando ao exemplo (05), é possível compreender que as preposições complexas atuam como recurso de

apontamento anafórico. Sendo assim, além das funções locativo-temporais que são propostas por Castilho (2010), também desempenham função anafórica de retomada e de sequenciação propulsionando novas informações.

Uma vez que o texto é elaborado incluindo informações acerca de um assunto, o emissor pode recuperar o referente partindo do conceito formado com base num parecer resultante dos argumentos propostos. Apoiado nas informações sobre o referente e como estas foram dispostas no texto, o trecho precedente poderá ser recuperado por meio de um encapsulador de cunho avaliativo. As informações anteriores darão o direcionamento do emissor para a avaliação positiva ou negativa a respeito do tema e isso refletirá na escolha do SN, a forma sumarizada permite captar a opinião do emissor, ainda que esteja implícita. Assim, o emissor constrói, justifica e fundamenta seu ponto de vista expresso no SN encapsulador apoiado nas considerações enunciadas anteriormente.

Por se tratar da retomada de grandes trechos do texto, faz-se uma conversão das partes textuais com delimitações complexas e difusas no processo de encapsulamento com limites mais claros e que permite ao leitor a reativação das informações processadas anteriormente por meio do armazenamento em um encapsulador. Desta forma, esse processo se caracteriza como um importante mecanismo de coesão textual que realoca o referente que havia sido introduzido no discurso precedente com limites inespecíficos o convertendo numa forma resumida, permitindo a incorporação de novas informações em torno desse referente.

"Antes de" também está presente na subcategoria de localização anterior do eixo transversal, entretanto, diferencia-se das duas anteriores (*diante de* e *em face de*) por atuar na esfera temporal, mas ainda no

campo de localização anterior. Essa preposição complexa conecta a porção precedente às informações posteriores num elo temporal. A relação entre os dois tópicos refere-se à atividade de um sendo anterior à atividade do outro. O tempo em que o conjunto de informações introduzido inicialmente está referido serve de base para localização temporal das informações subsequentes que se referem a um período anterior ao exposto primeiro recuperado no SN encapsulador, conforme pode ser visto em (06):

(06) *"*Em 1856, a Secretaria de Polícia foi regulamentada pelo Decreto 1746, de 16 de abril, passando a funcionar a partir de 27 de janeiro de 1857. **Antes dessa <u>reorganização</u>**, o serviço era realizado desordenadamente, sem escrituração regular".

Fonte: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/direito/a-atuacao-delegado-policia-persecucao-penal.htm

Em (06), a preposição complexa *"antes de"* explora sua dupla função na articulação textual. À medida que delimita o período anterior – evidenciando seu sentido temporal –, faz um apontamento para o encapsulamento que recapitula o tema.

Tendo em vista seu caráter intrinsicamente relacional, as preposições complexas se aproximam da natureza dos conectores "*aí*, *daí*, *então"* e "*e"*, estudados por Tavares (1999); entre outras funções, Tavares (1999) destaca a funcionalidade de apontamento dêitico locativo e apontamento anafórico locativo e temporal – com funções adverbiais –, funções análogas às preposições complexas. Sobre o assunto, Tavares (1999: 19) assinala que os

> conectores, ao mesmo tempo em que introduzem informações no discurso, sequenciam-nas, estabelecendo uma ponte entre um enunciado passado e um futuro, no sentido em que o primeiro serve de base para o

que será dito no segundo. Ou seja, apontam para trás para estabelecer sucessão entre eventos, ideias, tópicos, ações.

As características conectivas e de apontamento dos objetos de estudo de ambas as pesquisas, nos impulsionaram a investigar a função retroativo-propulsora de objetos de discurso também nas preposições complexas. Dessa forma, pretendemos indicar essa função em nosso objeto de estudo que está ancorado na construção formada por preposições complexas e encapsulamento; enquanto opera na sequenciação retroativo-propulsora de objetos de discurso, no que diz respeito propriamente ao ato de retroagir, se referindo a um elemento citado anteriormente e o recuperando por meio do encapsulador anafórico, também propulsiona novas informações acerca do referente retomado. Assim, apresenta-se a dupla funcionalidade desse processo, pois à medida que se recupera o referente e propulsiona novas informações, promove a progressão do texto.

Das quatro preposições complexas selecionadas para esta pesquisa, "*por trás de"* se distingue por ser a única do grupo que se refere à localização posterior do eixo transversal. A função espacial dessa preposição complexa refere-se ao sentido posterior, como algo oculto, nos bastidores, além do que é revelado. As informações iniciais geralmente elucidam sobre o tema, enquanto a preposição complexa "*por trás de"* conecta o segundo tópico com informações que aparentemente não estavam apresentadas anteriormente. Em (07), nota-se que o primeiro tópico é sumarizado no encapsulamento, ao passo que a preposição "*por trás de"* caracteriza o sentido espacial e faz o apontamento para o encapsulador:

(07) *"A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara criada para investigar empréstimos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico*

> *e Social (BNDES) no exterior já reuniu, em três meses de funcionamento, informações que apontam para falhas do banco no financiamento de obras.* ***Por trás da*** *nova linha de investigação está a avaliação de que a diretoria do BNDES foi negligente ao não se preocupar com as avaliações de risco das operações, que eram, no jargão dos técnicos, "empacotadas" em Brasília".*

Fonte: https://jornaldebrasilia.com.br/politica-e-poder/cpi-ve-falhas-do-bndes-em-operacoes-no-exterior

Considerando a função de conectar e relacionar dois elementos na frase desempenhada pelas preposições complexas, verificamos que o processo também é possível em maior escala, interligando trechos de maiores proporções. Seja conectando sentenças ou porções textuais maiores, o uso das preposições complexas na função relacional de localização atua na concatenação de ideias entre trechos já citados e novas informações.

É preciso considerar também a presença facultativa de pronomes demonstrativos adjacentes ao SN encapsulador. Nos dados analisados, as ocorrências de encapsuladores com SN neutro frequentemente estão acompanhadas de pronomes demonstrativos, estes auxiliam na tarefa de apontamento assinalando a referência a um conteúdo antecedente especificamente, isto é, reforçam o assunto a que está sendo referido, sinalizando uma indicação ao referente em questão – este (a) + SN neutro – e colaboram para asseverar o apontamento para o referente. O uso eventual de pronomes demonstrativos na estrutura reforça o caráter dêitico do encapsulamento por apontamento.

Além disso, o SN encapsulador completa a estrutura, sendo responsável pela recuperação do referente, conjuntamente como as preposições complexas, o SN exerce a função de recuperação do referente, permitindo a remissão de temas independentemente do período de introdução e possibilitando a retomada de grandes porções textuais

por meio de um SN encapsulador. Também vale ressaltar que o encapsulador colabora na reconstrução do objeto do discurso possibilitando a categorização e recategorização de porções textuais anteriores ou posteriores através de sua sumarização.

O diferencial desse encapsulamento é a dupla funcionalidade desempenhada pela combinação destes elementos. Ao passo que o SN retoma e sumariza o referente por meio do encapsulamento, a preposição complexa além de ser uma forma de introduzir e direcionar a atenção para o SN, também faz um apontamento para o trecho precedente assinalando o caráter locativo-temporal descrito por Castilho (2010).

Considerações finais

Além das funções locativo-temporais que são propostas por Castilho (2010), as preposições complexas podem atuar como articulador textual, pois desempenham função de apontamento da anáfora encapsuladora e sequenciação propulsionando novas informações. Dessa forma, esse "apontamento" direciona a atenção do leitor para o encapsulamento e salienta a noção de demarcação do espaço físico no discurso, o que (re)configura o caráter dêitico das preposições complexas.

A função locativo-temporal das preposições complexas que fazem referência a uma região espacial atua de forma abstrata no texto ao estabelecer uma relação entre o objeto localizado e seu referente, evidenciando um apontamento para o encapsulador, reiterando sua participação na articulação textual. Também colabora na reconstrução do objeto do discurso possibilitando a categorização e na recategorização de porções textuais anteriores ou posteriores através de sua sumarização. E, tendo em vista que as preposições complexas possuem um sentido de

base de localização espacial ou temporal que localiza e relaciona o referente, depreende-se, portanto, que estas dispõem da noção de demarcação do espaço físico no discurso. Dessa forma, foi observada a relevância das preposições complexas como recurso anafórico desempenhando papel importante na função de retomada e sequenciação propulsionando novas informações.

Dessa forma, até o presente momento, os resultados iniciais demonstram que as preposições complexas, apesar dessas construções em estudo serem originariamente de sentidos espaciais (conforme CASTILHO, 2010), exibem sentidos derivados, e as relações espaço/tempo constituem, pois, as coordenadas indispensáveis para a construção de qualquer mundo conceptual (BATORÉO, 2000). Considerando ainda a abordagem cognitivo-funcional aqui aplicada, a partir dos resultados das funções de preposições complexas, demonstram que os usos dessas, combinam dois componentes de significados concretos (local) e abstratos (tempo/metadiscursivos/metaenunciativos).

Além disso, é possível perceber, em uma análise ainda preliminar, que essas construções podem encapsular um estado de coisas, um episódio, um ato de fala, (conforme HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), e, além disso, atuam na representação de uma situação local, que combina uma relação que existe entre o local da situação e o objeto de referência, neste caso, dada por um relator (preposição) ou ainda de tempo.

Por fim, outro caminho de investigação é a atuação dessas preposições complexas na articulação textual na condição de elemento sequenciador retroativo-propulsor de objetos de discurso (conforme TAVARES, 1999), pois, ao chamar a atenção do leitor/ouvinte para o encapsulador, faz remissão de elemento(s) anteriormente citado(s) ao

passo que licencia a introdução de um novo tema propulsionando novas informações.

Referências

ALMEIDA, M. L. L.; SOUZA, J. L.; KEWITZ, V. Preposições complexas: moldes e modos. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (Org.) **Uma abordagem cognitiva da linguagem**: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018.

BATORÉO, H. J. **Expressão do espaço no português europeu**. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Fundação CalousteGulbenkian, 2000.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. **Einführungin die Textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981.Trad. Inglesa: **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981, p. 48-112.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003[1996].

COSTA, F. R. G. **Os advérbios preposicionais antes de, diante de, em frente a/de em face de**: gradiência e fixação de padrões construcionais. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UERJ, 2018.

DIESSEL, H. **The Grammar Network**: How Linguistics Structure is Shaped by Language Use. Cambridge University Press, 2019.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse grammar**: A Typologically Based Theory of Language Structure. Oxford: University Press, 2008.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto. 1989.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. Referenciação e organização argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LUNARDI, G. R.; FREITAS, E. C. O encapsulamento anafórico como recurso argumentativo em reportagem jornalística e artigo de opinião. **Visão Global**, Edição Especial, p. 49-72, 2012.

MELO, C. T. **A construção da sinonímia por encapsulamento anafórico**: uma perspectiva sociocognitiva. 2008. 131p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; GIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. **Linguística Textual - Interfaces e Delimitações - Homenagem A Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Contexto, 2018.

TAVARES, M. A. **Um estudo variacionista de aí, daí, então e e como conectores sequenciadores-retroativo propulsores na fala de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

TOMASELLO, M. **Constructing a language***:* A Usage-Based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

WIEDEMER, M. L. Para uma visão conceptual das preposições que complementam verbos de movimento no português brasileiro. **Revista Veredas**, v. 18, n. 2, p. 102-122, 2014.

CONVERGÊNCIA ENTRE A COESÃO REFERENCIAL E O SIGNO INDICIAL

Maria das Graças Teixeira de Araújo Góes
Universidade Estadual de Santa Cruz

Muito embora a coesão referencial e o signo indicial sejam, a princípio, completamente incompatíveis, é possível verificar a semelhança existente entre os mecanismos coesivos e o signo indicial peirceano ao adentrar nas suas funções, particularmente quando temos em vista uma análise mais detalhada da tessitura textual.

Na elaboração de um texto, seja ele escrito ou oral, o tema ou assunto pontuado, ao longo de seu desenvolvimento, é sempre referenciado por meio de vocábulos, de expressões, de dêiticos, de pronomes do caso reto e oblíquo etc que projetam o leitor para o âmago da construção textual, fazendo-o decodificar se os elementos gramaticais se referem a algo já mencionado ou a ser. Esses postulados se referem a conceitos que a gramática do texto intitula de coesão referencial.

Por outro lado, se nos adentramos na *Teoria Geral dos Signos* de Charles Sanders Peirce, particularmente no signo indicial, que pertence à tríade que diz respeito à relação do signo com o seu objeto, notaremos que a função desse signo é mostrar, apontar, indicar etc. Logo, poderemos assinalar pontos em comum com a referencialidade coesiva, já que suas funções possuem semelhanças incontestáveis.

Como a nossa proposta é estudar a convergência entre os mecanismos coesivos referenciais e o signo indicial, vamos, a seguir, analisá-los, contemplando três estágios: o estudo dos elementos referenciais catafóricos e anafóricos; o signo indicial e, finalmente,

verificar os pontos que fazem com que a convergência se estabeleça entre o signo indicial e a referencialidade coesiva.

Coesão textual e referência

A coesão textual tem sua origem na Linguística Textual, uma corrente surgida na Europa, na década de sessenta do século passado. Sua preocupação estava centrada nos fenômenos sintático-semânticos produzidos entre enunciados, os quais já tinham sido estudados no nível da frase. Esse momento foi essencial para o desenvolvimento de uma nova teoria. Segundo Kock (1994:11): "Este é o momento a que se denomina de 'análise transfrástica', no qual não se faz, ainda, distinção nítida entre fenômenos ligados à coesão ou à coerência do texto".

Ainda na década já mencionada, muito embora estudiosos ainda se achassem atrelados às gramáticas referentes tanto ao estruturalismo como ao gerativismo, isso não impediu que surgissem os primórdios da construção das 'gramáticas de texto'. O grande objetivo dessa nova vertente gramatical era explicar a construção do texto nas mais variadas línguas, partindo do princípio de que qualquer texto não é uma reunião de frases isoladas, mas sim uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.

A partir da década de oitenta, surgiram várias Teorias do Texto. O uso da pluralidade em anunciar as teorias é uma consequência da diversidade de pressupostos, cujas características eram uma base em comum, porém com enfoques diversificados. Isso originou uma amplitude nas tendências que se concretizaram em variadas vertentes. Van Dick, Weinrich, Petofi, Vigner, entre outros, são estudiosos responsáveis pela construção dessas diversidades que dizem respeito à Linguística Textual.

Ao considerar o texto como um tecido, devemos ficar atentos para a operacionalização das articulações entre os seus elementos constitutivos, que promovem relações de tessitura que são, por sua vez, elementos de coesão textual. Em outras palavras, essas relações efetuadas pelos mecanismos coesivos são responsáveis pela inteligibilidade textual, como também pela sequencialização. Dessa maneira, a existência da correlação entre os termos do discurso é condição *sine qua non* para que a dependência dos elementos discursivos se estabeleça e que, por sua vez, efetuem relações significativas, a fim de que o texto possa ser interpretado.

Segundo Koch (1994:19), "[...] a coesão textual diz respeito a todos os processos de sequência que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual".

Já em outra definição sobre coesão, Koch e Travaglia são mais explícitos ao darem ênfase no que seja a coesão referencial: "[...] denomina-se coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento do universo textual. O primeiro é denominado *forma referencial* ou *remissiva;* o segundo é denominado *elemento de referência* ou *referente textual*" (1988 apud EMEDIATO, 2010: 210, grifo do autor). Essas denominações, embora estejam no mesmo nível de significação quanto a sua operacionalidade, diferem na denominação atribuída por Koch no seu livro *A Coesão Textual.*

> São elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Aos primeiros denominamos *pressuponentes* e aos últimos, *pressupostos*. (1994: 20, grifos do autor).

Por sua vez, Halliday e Hasan (1976, apud KOCK, 1994: 17) justificam a coesão e sua ocorrência "[...] quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro". Os autores, portanto, pressupõem que a coesão na sua estrutura é uma relação semântica, já que estabelece relações de sentido entre um elemento do texto e algum outro, através do sistema léxico-gramatical. Para esses autores, os principais mecanismos de coesão são: *a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.*

Como o nosso estudo privilegia a semelhança existente entre a coesão referencial e o signo indicial, temos como objetivo focalizar, no primeiro momento, as funções decorrentes da referência que podem "ser representadas por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado" (KOCH, 1994: 30). Porém, é pertinente observar os contextos nos quais se operacionalizam as relações referenciais (ou remissão). Esses são da maior importância, pois vão contribuir para que a construção de sentido se efetive no texto.

Assim, convém explicitar as seguintes classificações de referência. Para muitos estudiosos, as referências podem ser *exofóricas* ou *endofóricas*. A primeira diz respeito à remissão feita a algum elemento inserido em determinada situação comunicativa fora do texto, já a segunda, processa-se quando "o referente se acha expresso no próprio texto" e que tanto pode ser uma anáfora, como uma catáfora (KOCH, 1994: 20).

Muito embora essas referenciações façam parte da tessitura do texto, seja ele escrito ou oral, elas se realizam por meio de partículas gramaticais (pronomes, preposições, conjunções e expressões linguísticas etc.). Mas o texto escrito, por sua convencionalidade,

permite o desempenho da língua em toda sua potencialidade, facilitando a identificação tanto da forma remissiva como do referente.

> A referência é *exofórica* quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto, e é *endofórica*, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a *anáfora*, se vem após ele, tem-se a *catáfora*. (KOCH, 1998: 20, grifos nossos)

Portanto, é na referência *endofórica* que se processam a anáfora e a catáfora: "quando o referente precede a forma remissiva, temos a *anáfora*. Em outras palavras: um termo vai remeter a algum termo ou expressão já mencionados" (PRESTES, 2001: 64).

(a) A moça era bonita e tinha o peso ideal exigido para ser fotografada como modelo. *Ela* se exibia em todos os lugares que frequentava.

Temos em (a) um caso de *anáfora*. *Ela* (pronome pessoal) é um remissivo, e o referente é ***moça.***

Porém, quando "o referente vem depois da forma remissiva, temos a *catáfora*", ou seja, um termo remete a outro termo ou expressão que ainda aparecerá no contexto textual (PRESTES, 2001: 64-5, grifo nosso).

(b) Meu pai sempre me dizia *o seguinte: "Tenha sempre paciência"*

O exemplo (b) é uma *catáfora: o seguinte* é um remissivo, "Tenha sempre paciência" é o remetente.

É importante mencionar que qualquer texto escrito é composto por informações e termos e, para que esses não se repitam com frequência, é que o uso das formas remissivas se torna necessário, a fim de substituir "os termos já mencionados" (EMEDIATO, 2010: 231).

Neste contexto, é pertinente lembrar que Kallmeyer et al. (1974 apud Koch, 1994: 31) admite que "a relação de referência não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos". Logo, pode-se atentar que a referência não se restringe apenas ao ato de linguagem, pois essa tem como eixo a capacidade da compreensão do ser humano perante o mundo com base nas suas experiências de vida.

Os elementos coesivos estão inseridos no que se denomina referência textual e refletem a maneira como a língua nos oferece possibilidades de interpretar o mundo. Podemos, portanto, inferir que tanto o signo linguístico como uma expressão coloquial têm propriedades de "remeter a uma realidade" na qual faz parte da vivência sociocultural.

O signo indicial peirceano

Antes de nos determos na abordagem do índice como elemento coesivo, é pertinente nos reportarmos às categorias fenomenológicas e, posteriormente, a um estudo que envolva as funções do índice como signo.

As categorias fenomenológicas são o embasamento de todo o arcabouço filosófico de Charles Sanders Peirce que, ao se debruçar sobre o estudo da experiência, ou seja, sobre "[...] tudo aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso conhecimento [...]" (SANTAELLA, 1983: 45), chegou à conclusão de que todo pensamento se dá através de

signos, sendo, portanto, passível de interpretação. Assim, a Fenomenologia, também chamada de Faneroscopia, tem como objetivo a observação e categorização de fenômenos (*phaneron*).

Ao conceituar as experiências, Peirce procurou categorizá-las, o que implica a maneira como as experiências aparecem à mente, independentemente de serem reais ou não. O que ele tentava realizar era a descrição das concepções elementares e universais presentes à mente, quando qualquer coisa a ela se apresenta. São elementares, porque constituem toda experiência; universais, porque são necessárias a qualquer entendimento. Enfim, conforme Santaella (1983: 56), "as categorias, portanto, dizem respeito às modalidades peculiares com que os pensamentos são enformados e entretecidos". Assim sendo, Peirce chegou à conclusão de que só existem três elementos em todo e qualquer fenômeno, os quais denominou: primeiridade, secundidade e terceiridade.

Na primeiridade, predomina uma qualidade de sentimento, onde não há fluxo temporal ou consciência do outro. Está ligada às ideias de indeterminação, acaso, originalidade, potencialidade, espontaneidade, mônada. Já a secundidade compreende a existência de um outro, de força bruta, ação-reação, conflito, díade. Finalmente, a terceiridade diz respeito às ideias de generalização, continuidade, crescimento, representação, mediação, tríade. Entretanto, devemos salientar que as classificações não são estanques, pois cada uma delas é encapsulada pela seguinte: a primeiridade pela secundidade e essa pela terceiridade.

No caso do índice, que pertence à secundidade, como signo está incluso na tríade que diz respeito à relação do signo com o seu objeto. Logo, o índice é afetado pelo seu objeto. É essa conexão que determina e lhe atribui, também, o caráter referencial, porque, como signo, ele tem

o poder de fazer com que o objeto exerça no "receptor uma influência compulsiva" (SANTAELLA, 2005: 197).

> Índice, um signo ou representação que se refere a seu Objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (especial, inclusive) com o Objeto [...] (CP 2.305 apud SANTAELLA, 2004: 122)

O interessante é que a relação índice/objeto seja factual por se realizar por meio de uma conexão dinâmica, genuína e efetiva, por seu objeto ser um existente. Assim, onde existir uma conexão física entre signo e objeto haverá indexicalidade.

Santaella em *Teoria Geral dos Signos* é explícita ao citar o seguinte postulado referente ao índice: "Peirce chegou a dizer que o índice age sobre o sistema nervoso é, 'como um dedo apontando', exerce sobre a atenção uma força fisiológica real, como o poder de um magnetizador, dirigido-a para um objeto particular dos sentidos" (CP5. 41 apud SANTAELLA, 2004: 123). Assim, podemos concluir que a conexão que este signo exerce com o seu objeto possui dois lados:

> 1) O do objeto individual ao qual está existencial e espacialmente conectado, e
>
> 2) sua conexão com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo (CP 2.305 apud SANTAELLA 2004: 124)

Finalizando nossa análise, é pertinente recorrer a mais um estudo de Peirce a respeito do índice. Para ele, existem três características importantes que só o índice possui: 1) "Ele não tem nenhuma semelhança

significante com seus objetos". Para exemplificar essa assertiva, Peirce enfatiza uma pegada que é quase idêntica ao formato do pé. Porém o que demonstra a função indicial não é a semelhança, mas a conexão com o objeto, ou seja, o pé. 2) "Refere-se a individuais, unidades singulares ou coleções singulares". 3) "Dirige a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega." (CP 2.306 apud SANTAELLA, 2004: 124).

Após um estudo sobre o signo indicial, dirigiremos nossa análise para estabelecer a convergência entre esse signo e a coesão textual.

A convergência entre a coesão textual e o signo indicial

Embora já tenhamos analisado o que vem a ser a coesão referencial, assim como o índice, é necessário voltarmos a alguns conceitos.

Quando nos detemos na coesão referencial, é necessário mencionar a *função anafórica* e a *função catafórica*[1].

(c) Comprarei *este vestido* para usá-*lo* na festa. (anáfora: este vestido (referente); lo (forma remissiva).

(d) Lembremo-nos *daquelas antigas revistas: "O Cruzeiro" e a "Manchete"*, sempre estiveram presentes no cotidiano das famílias brasileiras, por décadas, no século passado. (catáfora: daquelas antigas revistas (forma remissiva), "O Cruzeiro" e a "Manchete" (referente).

[1] Ao tratar da coesão referencial, já definimos o que vem a ser anáfora e catáfora.

A análise dos exemplos c-d demonstra claramente as especificações que fazem parte teórica da coesão referencial.

Quando tratamos da função sígnica indicial, não adotamos as minúcias classificatórias que fazem parte do estudo da coesão referencial. As definições a respeito do índice já deixam evidente a relação entre o signo e o seu objeto.

Nos exemplos c-d, se formos analisá-los privilegiando a função indicial, a referencialidade está presente, porém essa se reporta como relação signo/objeto.

São índices as circunstâncias em que se realiza um enunciado, assim como os pronomes, de maneira geral, funcionam indexicalmente. Podemos afirmar que os pronomes demonstrativos, os pessoais, os possessivos, os relativos e os indefinidos funcionam como índices. Dentro de um contexto comunicacional, os sujeitos, os nomes próprios, letras e números de um diagrama e outros tantos itens gramaticais podem ser considerados índices por possuírem função referencial.

Vejamos outro exemplo esclarecedor, particularmente quando estamos tratando com o índice, cuja grande característica e função exercida por ele é a sua relação com o objeto.

(a) Vou passar minhas férias no *Rio de Janeiro*. *Na Cidade Maravilhosa*, pretendo visitar importantes pontos turísticos.

Esse exemplo, na teoria da coesão referencial, é uma anáfora. Temos o referente *Rio de Janeiro* e a forma remissiva *Cidade Maravilhosa* que, neste caso, se faz presente por meio de uma expressão lexical.

Se analisarmos este mesmo enunciado sob a ótica peirceana, considerando o signo indicial, teremos como objeto do signo a *Cidade Maravilhosa*. Porém, nesse caso, entra um conceito de Peirce a respeito do objeto por ele denominado de *experiência colateral*. *Cidade Maravilhosa* é uma expressão lexical que só pode ser compreendida por aqueles que sabem ser a alcunha da cidade do Rio de Janeiro.

> [...] se houver alguma coisa que veicule informação e, apesar disso, não tenha absolutamente relação nem faça referência a algo com o qual a pessoa a quem a informação é transmitida tenha a menor familiaridade, direta ou indireta, quando recebe a informação – informação que seria de uma espécie estranhíssima- o veículo desse tipo de informação não será, neste contexto, denominado Signo (CP 2.231 apud SANTAELLA, 2004: 35).

A citação explicita com propriedade o que vem a ser a experiência colateral. Ela está fora do signo, mas em compensação, é essencial para que um determinado objeto seja considerado signo.

Essa veiculação pertence exclusivamente ao objeto sígnico. Esse tipo de processo significativo que envolve um conhecimento prévio não se faz importante quando temos que tratar com a coesão referencial e seus elementos constitutivos. Já na relação indicial, a familiaridade com a informação é condição *sine qua non* para que a função sígnica se estabeleça.

Logo, a convergência entre o signo indicial e a coesão referencial pode ser identificada por ambos possuírem relações de referencialidade como fato incontestável nos contextos textuais e comunicacionais. Entretanto, ao longo de nosso estudo, encontramos algumas diferenças

funcionais, porém nada que viesse a comprometer a referencialidade que está presente tanto na coesão referencial como no signo indicial.

Conclusão

Este estudo procurou estabelecer pontos em comum, como também díspares no que diz respeito à convergência entre a coesão referencial e o signo indicial. Detectamos que ambos têm pontos bastante similares, o que implica que a Semiótica Peirceana pode ser utilizada no contexto do ensino da Língua Portuguesa. Nesse contexto, é imprescindível a sua aplicabilidade na compreensão e interpretação de textos, particularmente quando temos a consciência de estarmos vivenciando uma época em que a multiplicidade de linguagens é imperativa.

Através de exemplos, demonstramos a convergência existente entre temas tão díspares e ao mesmo tempo semelhantes. A parte teórica que diz respeito à coesão referencial é mais específica na sua constituição, implementando regras que focalizam os seus elementos constitutivos, ou seja, os referentes e os remissivos (anáfora e catáfora).

Examinando a definição do que seja o índice e comparando-a com aquela que a Gramática do Texto estabelece para a coesão referencial, podemos concluir que o processo coesivo é indicial, porque, se na coesão a operacionalidade está centrada na remissão que um termo faz a outro, ou melhor, na conexão que o elemento remissivo estabelece com o elemento referente, no índice, como já analisado, a conexão é estabelecida entre o signo e o seu objeto.

A Semiótica Peirceana é classificatória e o índice está na tríade que contempla a relação do signo com o seu objeto. É justamente essa relação que estabelece a relação de referencialidade sígnica em um contexto linguístico.

Embora tivéssemos o cuidado de transferir os postulados de Charles Sanders Peirce para um assunto pertencente à Linguística Textual, é preciso esclarecer que a teoria que embasa a obra desse filósofo, ao determinar que tudo que chega a nossa mente é apreendido como signo, demonstra a amplitude de tal embasamento teórico que permeia a Teoria Geral dos Signos.

Acreditamos que a Semiótica Peirceana pode auxiliar o ensino da Língua Portuguesa, particularmente quando tomamos o texto como ponto de partida para um estudo verticalizado, envolvendo a sua decodificação, especialmente no contexto histórico-social que ora vivenciamos, onde a multiplicidade de linguagens é uma constante na cotidianidade.

Referências

CARVALHO, S. W. de; SOUZA, L. M. de. **Compreensão e produção de textos**. 18. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto**: redação e argumentação e leitura. 5. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991

GÓES, M. das G. T. de A. **Ficção científica, cibercultura e pós-modernidade**: velocidade e religião no discurso cinematográfico de David Cronenberg – *Videodrome* e *eXistenZ*. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4994 . Acesso em: 2 out. 2019.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MASCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto:** o que é e como e faz. Série Debates I, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986

PIERCE, C. S. **Colleted Papers**. Ed. Eletrônica (Aqui referido como CP, os números das citações referem-se respectivamente ao volume e parágrafo).

PIERCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e [re]escritura de textos**: subsídios teóricos para o seu ensino. 4. ed. ver. e corr. Catanduva, São Paulo: Editora Rêspel, 2001.

SANTAELLA, L. **A relevância da fenomenologia peirceana para as ciências**. Cópia reprográfica [s.d.]

SANTAELLA, L. **Redação e leitura**: guia para o ensino. São Paulo: CENGAGE Learning, 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens dignificam as coisas. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GÊNERO JURÍDICO E ENSINO – O CONTRATO COMUNICATIVO NA PETIÇÃO INICIAL SOB A ÓTICA DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

Douglas do Carmo Araujo
Universidade Federal Fluminense

A petição inicial[1] é um gênero textual muito utilizado no campo jurídico. Ela inaugura uma ação processual, atribui caráter jurídico ao fato cotidiano, tornando-se instrumento legítimo, judicialmente, de busca por reparação a um dano sofrido. Além disso, é por meio dela que se estabelece o primeiro contato entre o juiz e a causa. Sua linguagem, embora técnica, possui muitos elementos discursivos que variam de acordo com a causa, finalidade e estratégias adotadas pelo sujeito comunicante.

Assim, tendo como base a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau, este trabalho investiga como se organiza o contrato comunicativo na PI, gênero textual do domínio jurídico (MARCUSCHI, 2002), destacando as estratégias discursivas adotadas pelo sujeito comunicante na instância de sua produção. Além disso, este trabalho busca conhecer o gênero textual em tela, tendo em vista a possibilidade do seu ensino, de forma contextualizada, sobretudo nos cursos de graduação em Direito, já que não é comum verificar, na grade desse curso, disciplina que explique as estratégias comunicativas adotadas pelos sujeitos na confecção da PI. Sendo assim, este artigo possui como premissa a hipótese de que o

[1] Representada no decorrer do texto pela sigla PI.

conhecimento contextualizado do gênero textual PI poderia auxiliar o profissional jurídico na sua produção.

Neste capítulo, analisamos uma PI, tendo como recorte os itens “dos fatos”, “dos fundamentos jurídicos” e “das provas” que são comuns a esse gênero. A análise aqui proposta é qualitativa, uma vez que se baseia na interpretação dos dados do *corpus* trazido.

Para tanto, primeiramente, discorreremos acerca dos gêneros textuais sob a perspectiva de Patrick Charaudeau, ressaltando a necessidade do ensino da construção de textos a partir da concepção de gênero situacional, tendo como exemplo a PI. Em seguida, destacaremos como se constituem os sujeitos da linguagem, a noção de contrato comunicativo e estratégias discursivas, segundo os postulados da Teoria Semiolinguísticas de Análise do Discurso. Por último, apresentaremos a análise da petição estudada e, sequencialmente, as considerações finais deste capítulo.

Gêneros textuais na perspectiva de Patrick Charaudeau

A partir de um ponto de vista situacional, Patrick Charaudeau (2014: 77) defende que o texto é a manifestação material da encenação de um ato de comunicação, dada numa determinada situação, para atender ao projeto de fala de um determinado locutor. Sendo assim, as finalidades das situações de comunicação e dos projetos de fala são cumulativas e os textos que lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em gêneros textuais. Dessa forma, segundo Charaudeau (2015: 204):

> um gênero passa a ser constituído pelo conjunto das características de um objeto e constitui uma classe à qual o objeto pertence. Qualquer outro objeto tendo essas mesmas características integrará a mesma classe. Para os objetos que são textos, trata-se de classe textual ou de gênero textual.

Apoiado nessas considerações e a fim de refletir acerca dos gêneros textuais, o autor (2015: 204) postula que, para estabelecermos uma teoria dos gêneros, três aspectos devem ser considerados: a) *o lugar de construção* de sentido do texto, que diz respeito ao lugar de produção, de recepção e do produto acabado; b) *o grau de generalidade* das características que definem a classe textual, ao ponto de que quanto mais gerais forem, menos são discriminantes, a título de exemplo, o autor cita as funções da linguagem postuladas por Jakobson (*id. Ibid*.: 205); c) o *modo de organização discursiva* dos textos, que trata de escolher o discurso como procedimento de organização ou o discurso como texto configurado (*id. Ibid*.: 206), conforme veremos mais adiante.

Assim, no que diz respeito ao *modo de organização discursiva*, Charaudeau (2014: 74) apresenta a existência de quatro categorias discursivas, sendo possível organizá-las segundo suas finalidades dentro dos atos de comunicação. Dessa forma, ele define como modos de organização do discurso: o *Enunciativo,* o *Descritivo*, o *Narrativo* e o *Argumentativo*.

O *modo enunciativo* tem como função base estabelecer relação de influência do "Eu" sobre o "Tu"; revelar o ponto de vista do "Eu" sobre "Ele"; retomar o que já foi dito. No seu princípio de organização, é considerada a posição do "Eu" em relação ao interlocutor, em relação ao mundo e em relação a outros discursos (*id. ibid*.: 75). Nas palavras de Charaudeau (2014: 81), o modo enunciativo "é uma categoria de

discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação".

Além disso, Charaudeau postula que os procedimentos da construção enunciativa podem ocorrer de duas formas: uma que parte da ordem linguística, que diz respeito aos procedimentos que explicitam diferentes tipos de relações do ato enunciativo, através dos processos de modalização do enunciado; outra que parte da ordem discursiva e revela procedimentos que contribuem para pôr em cena os outros modos de organização do discurso (descritivo, narrativo, argumentativo) (*id. ibid*.: 84).

Considerando o que foi dito, o autor postula que os atos enunciativos de base (modalidades) correspondem a uma posição e a um comportamento particular do locutor em seu ato de locução composto pela modalização, que são os atos *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo* – e às suas especificações denominamos *modalizações enunciativas* (CHARAUDEAU, 1992), como pode ser observado:

- *Modalidade Alocutiva* – o interlocutor é posto na encenação discursiva; sua identificação se dá pelo uso de pronomes pessoais de 2ª pessoa, nomes próprios ou comuns que o identifiquem.
- *Modalidade Delocutiva* – ocorre um suposto desligamento do locutor e interlocutor do enunciado para produzir um efeito discursivo de verdade. Para Charaudeau (2014: 100), nessa modalidade, "o propósito existe em si, e se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer". O exemplo dessa modalidade é encontrado no discurso relatado, que é "uma modalidade complexa que depende da posição dos

interlocutores, das maneiras de relatar um discurso já enunciado e da descrição dos modos de enunciação de origem" (2014: 102).

- *Modalidade Elocutiva* – o locutor revela o seu ponto de vista sobre aquilo que enuncia e se apresenta sob diversas formas (pronomes pessoais: eu e nós; nome próprio ou comum que o identificam).

A partir do modo enunciativo apresentado, podemos verificar, na análise dos dados, que faz parte do contrato comunicativo da PI o uso, predominantemente, das modalidades delocutiva e alocutiva, que aparecem quando o locutor se apaga para dar o tom de verdade para o seu dito e quando o locutor relata os fatos e põe "os personagens" na cena discursiva ou, indiretamente, dirige-se ao destinatário da PI.

É importante salientar que o *modo enunciativo* está envolvido nos outros modos, evidenciando a posição do sujeito no discurso. Assim, além desse modo, Charaudeau (2014: 74) lista os *modos descritivo, narrativo e argumentativo*.

O *modo descritivo* tem como função base identificar e qualificar os seres de maneira objetiva/subjetiva. O EU limita-se a descrever os seres de uma forma precisa ou subjetiva e lança mão de suas próprias impressões, ora revelando sua opinião, ora atribuindo juízos de valor.

O *modo narrativo* tem como função base construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato. Seu princípio é organizar a lógica e a encenação narrativa numa relação de causalidade (CHARAUDEAU, 2014:75).

O *modo argumentativo* expõe e prova causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor. Seu princípio é composto pela organização lógica e pela encenação argumentativa (*id. ibid*.).

Dessa forma, a partir do que foi posto, é de fácil entendimento que a reflexão de Charaudeau pode favorecer, significativamente, o ensino dos gêneros textuais, como a PI, em instituições de ensino superior, uma vez que sua abordagem concebe o gênero a partir de uma situação comunicativa concreta, além do seu grau de generalidade e de sua organização discursiva.

Considerando o foco desse artigo, esse olhar para o gênero possibilita formar estudantes de Direito conscientes quanto ao gênero PI, que é um dos principais textos da área jurídica, visto que, na maioria das vezes, o gênero PI é ensinado na disciplina de Prática Jurídica, mas, diferentemente da nomenclatura, no que tange ao gênero textual, ele é assimilado por meio da prática de cópia desse gênero. O que promove seu ensino explícito, sem explicações esclarecedoras sobre as origens contextuais, as intenções, os significados situacionais e, até, sem espaços para uso de estratégias discursivas.

A substituição da uma prática de ensino do gênero PI descontextualizada por uma sensível à sua natureza contextual é de suma relevância para o estudante de Direito, uma vez que esse ensino tende a contribuir para

> o exercício da interação humana, da participação social, como forma de ser e estar realizado, apesar dos inevitáveis conflitos e mal-entendidos, no mundo da natureza e da cultura, onde tudo recobra significação e relevância (ANTUNES, 2002: 73).

Além disso, o ensino do gênero PI sob o prisma situacional promove, no estudante de Direito, a capacidade de reflexão sobre o que

é feito quando a elabora, ampliando, assim, sua possibilidade de mobilizar estratégias discursivas na sua confecção. A respeito das possíveis estratégias que poderiam ser explicadas no ensino da PI veremos adiante, após sistematizar como se organiza os sujeitos da linguagem e o contrato comunicativo na PI.

Sujeitos da Linguagem

Na perspectiva Semiolinguística, são quatro os sujeitos da linguagem, sendo representados por dois "Eus", a saber, o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito comunicante (EUc), e dois "TUs", que são o sujeito destinatário (TUd) e sujeito interpretante (TUi).

Para uma melhor distinção, Charaudeau (2014: 76) postula que os sujeitos da linguagem se classificam como:

a) os parceiros do ato de linguagem: seres psicossociais, externos ao ato de linguagem, mas inscritos nele: o Eu-comunicante concebido como *Locutor-emissor*; e o Tu-interpretante, concebido como *Interlocutor-receptor*.

b) os protagonistas da enunciação: seres de fala, internos ao ato de linguagem e que são definidos por *papéis linguageiros*: o sujeito-enunciador, que pode intervir ou apagar-se no discurso; e o Tu-destinatário: a quem o locutor atribui um lugar determinado, no interior do seu discurso.

Segundo o autor (2001: 31), o sujeito comunicante (EUc) é o parceiro que detém a iniciativa no processo de interpretação dentro da instância da produção do ato de linguagem, enquanto o sujeito interpretante (TUi) é o parceiro que tem a iniciativa do processo de interpretação (*ibidem:* 32), que ocorre, por sua vez, na instância da

recepção do ato de linguagem. Dessa forma, ambos, o EUc e o TUi, são considerados sujeitos agentes (*idem*, 2014: 48).

Por conseguinte, o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUd) são seres de fala que assumem diferentes faces na encenação discursiva (*idem*, 2001: 32), o TUd "é o interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação" (*idem*, 2014: 45). Já o EUe, segundo Charaudeau (2014: 51), "é responsável por um certo efeito de discurso produzido sobre o interpretante", ele é a imagem de fala que oculta o EUc, ou seja, o EUe é uma criação necessária do EUc para atuar na encenação discursiva. No entanto, o EUe varia conforme cada contrato discursivo e estratégia discursiva adotada pelos sujeitos.

Para melhor entender as posições dos sujeitos de comunicação, vejamos, a seguir, o esquema ilustrativo proposto por Charaudeau, adaptado ao contrato comunicativo da PI.

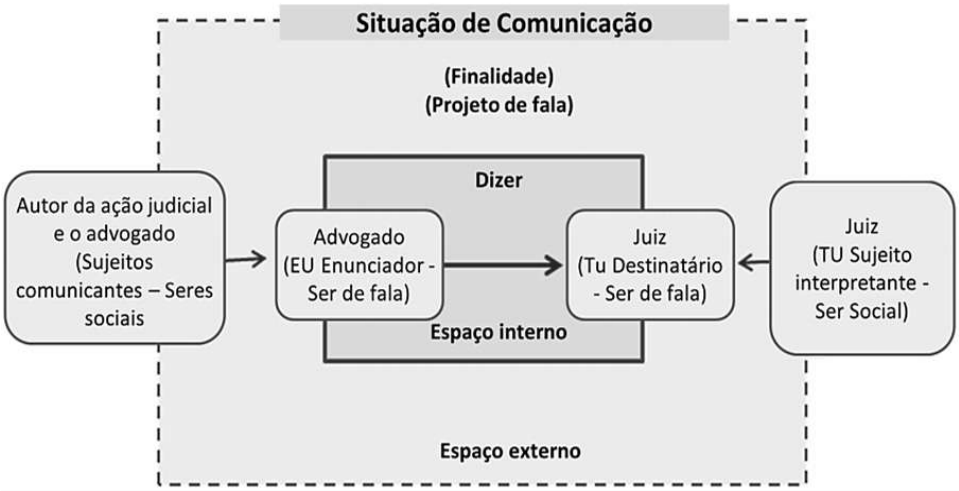


Gráfico 1[2] – Representação dos dispositivos da encenação da linguagem na PI.

[2] **Fonte:** Charaudeau (2014: 77) - adaptado.

Podemos observar que, na PI, o sujeito comunicante é duplo, pois, tanto o autor da ação judicial quanto o profissional jurídico, são agentes localizados na esfera externa do ato de linguagem, responsáveis pela organização e produção do discurso. O EUe, por sua vez, é constituído pelo profissional jurídico[3], ele é quem aparece no ato de linguagem, representando o EUc. Já o interlocutor ideal (TUd) é o Juiz.

O contrato e estratégias do discurso

Para Charaudeau (2014: 33), a noção de contrato é inerente a todo ato de linguagem e consiste em um acordo entre os sujeitos sobre suas representações linguageiras nas práticas sociais. Sendo assim, a postura discursiva dos sujeitos envolvidos nessas práticas ajusta-se a um conjunto de regras implícitas, compostas por restrições e por liberdades tanto para o uso da língua, quanto para o comportamento linguístico.

Para entendermos melhor o que foi dito, tomamos como exemplo a PI, *corpus* deste trabalho. A PI é um documento institucional escrito por um profissional jurídico e é destinado a um juiz. Nesse gênero discursivo, o ato de linguagem é emoldurado de acordo com o que é previsível na esfera institucional jurídica, logo, ao considerar suas representações discursivas e sociais, o uso da informalidade na linguagem e erros de grafia, além de causarem estranheza, poderiam comprometer a eficácia desse texto. Assim, a ideia de contrato comunicativo reside no que é previsível, esperado e aceito em uma dada prática interacional. Vale lembrar que, além das restrições no contrato comunicativo, existe o que Charaudeau (2014) e Oliveira (2003)

[3] O profissional jurídico é um dos sujeitos comunicantes na PI, visto que o sujeito-comunicante nesse gênero é duplo, composto pelo profissional jurídico, o representante mediador, e o autor, o representado pelo profissional jurídico.

chamam de “liberdade” no contrato, que é, justamente, o lugar oportuno para o uso de estratégias discursivas. Trata-se de uma margem de manobra dentro do contrato comunicativo que permite ao sujeito adaptar seus enunciados às práticas linguageiras, tendo em vista alcançar condição de felicidade em seu projeto comunicativo, uma vez que é de consenso, principalmente para os estudiosos da linguagem, que nenhuma linguagem é neutra, mas dotada de intenções.

Destarte, ainda no que diz respeito às estratégias do discurso, Charaudeau (2014: 56) salienta que os sujeitos comunicantes concebem, organizam e encenam suas intenções de forma a produzir efeitos de persuasão ou de sedução sobre os sujeitos interpretantes (TUi), a fim de que eles se identifiquem com o sujeito destinatário (TUd) ideal.

Para tanto, o sujeito comunicante (EUc) usa como estratégia do discurso tanto o princípio da influência, que visa a emocionar, seduzir e persuadir o sujeito destinatário (TUd), quanto o princípio da regulação, que controla o ato interativo, objetivando mantê-lo sem quebrar o contrato de comunicação ali presente.

Segundo Charaudeau (2010), se o sujeito interpretante (TUi) não está pronto para aderir ao universo de discurso do sujeito comunicante (EUc), esse eu-comunicante deve se valer das estratégias de *legitimação*, de *credibilidade* e de *captação* por meio de uma determinada constituição discursiva, em que:

a) As *estratégias de legitimação* – consideram o papel externo do sujeito comunicante (EUc) dentro de uma realidade social. Pode ser institucional, a exemplo da figura do advogado, profissional jurídico, assim como pessoal, a imagem de um pai, por exemplo.

Vale ressaltar que as estratégias de legitimação não se confundem com a legitimidade que, segundo Charaudeau (2010), "é uma conquista atribuída antecipadamente pela situação de comunicação".

b) As *estratégias de credibilidade* – são mobilizadas quando o sujeito locutor quer que acreditem nele. Para tanto, produz um projeto de linguagem, preocupando-se em passar efeito de verdade.

Segundo Charaudeau (2009), a estratégia discursiva de credibilidade corresponde à postura do sujeito locutor em tentar fazer com que o seu interlocutor o leve a sério, ou seja, é uma estratégia em que o sujeito locutor busca fazer o seu interlocutor conceber o que foi dito como digno de confiança. No entanto, para que isso ocorra, o sujeito locutor se vale de atitudes discursivas:

i. de neutralidade, que "leva o sujeito a apagar, em seu discurso, qualquer vestígio de julgamento ou avaliação pessoal" (*id. ibid.*);
ii. de distanciamento, que o conduz a adotar a atitude fria e controlada em seu discurso (*id. ibid.*);
iii. de engajamento, que o faz, diferentemente do caso da neutralidade, optar por uma "tomada de posição na escolha de argumentos ou de palavras" (*id. ibid.*).

c) As *estratégias de captação* – são mobilizadas para conquistar o outro em situações em que não há relação de igualdade entre os sujeitos da linguagem. Tal estratégia tem a finalidade de assegurar a manutenção da interação (CHARAUDEAU, 2010). Vale ressaltar que a relação de simetria pode ser convencionada pelo próprio contrato comunicativo e, por vezes, os sujeitos da linguagem podem lançar mão da sua superioridade para estabelecer uma relação simétrica.

Na estratégia em questão, o sujeito de linguagem pode atuar sobre o outro por meio de três atitudes:

i. atitude polêmica, que visa surpreender o adversário ao destruir suas ideias ou questioná-las, antecipadamente, por exemplo;
ii. atitude de sedução, em que o interlocutor é levado a assumir a ideia de beneficiário, merecedor de vantagens, comuns em textos publicitários; e
iii. atitude de dramatização, em que o sujeito da linguagem faz o outro emocionar-se, por meio de recursos como uso de metáforas, comparação, analogias, por exemplo.

Enfim, as estratégias discursivas são recursos linguísticos adotados pelos sujeitos da linguagem para alcançar o objetivo do seu projeto comunicativo. Isso significa dizer que as estratégias discursivas se apoiam na intencionalidade do locutor, podendo ser mobilizadas de acordo com o efeito de sentido que se pretende produzir sobre o sujeito "receptor".

Análise dos dados

Na PI em análise, o sujeito comunicante é duplo, ou seja, é formado pela voz do profissional jurídico e a do autor da ação, embora cada um possua um objetivo diferente, em que o primeiro deseja fazer o autor ganhar a ação e o cliente objetiva ter o dano reparado.

No entanto, o sujeito enunciador é o profissional jurídico que redigiu a PI. Sendo assim, o Tu-interpretante pressupõe que esse tipo de documento esteja muito bem escrito, que seja respeitada a norma-padrão do uso da língua e o formato designado pela lei.

Seu interlocutor ideal - tu-destinatário – é o juiz, sujeito que, na nossa realidade, possui autoridade para ser favorável ou não ao pedido do profissional jurídico responsável pelo ato de linguagem da PI.

Vejamos:

Tabela 1 – o destinatário no contrato discursivo da PI

Petição inicial	Exmo(a). Sr(a). Dr(a). Juiz(a) de Direito do(a) Juizado Especial Cível. (...) Ante todo o exposto, vem requerer a V.Exa. a citação da empresa Ré para responder à presente ação, e sua intimação para comparecer à audiência de conciliação, que poderá ser imediatamente convolada em AlJ, caso não cheguem as partes a acordo, sob pena de revelia, requerendo ainda.

Assim, conforme a tabela 1, percebemos que o ato de linguagem da PI leva em consideração o interlocutor, juiz de direito, a quem o Eu-comunicante precisa influenciar a fim de ter o seu pedido atendido. O uso abreviado dos pronomes de tratamento "EXMO(a). SR(a). DR(a). JUIZ(a) DE DIREITO...", na primeira linha, e em "Posto isso, REQUERER a V. Exa.:", início do item "do pedido", revela que o sujeito-comunicante sabe exatamente o perfil do seu interlocutor e, por isso, deve usar sua estratégia discursiva para compensar a sua relação de inferioridade.

Sendo assim, é notável que a PI seja um gênero estável que requer certo cuidado na sua elaboração, pois possui restrições e regras implícitas e explícitas que precisam ser correspondidas, caso contrário, o juiz, Tu-interpretante discursivamente superior ao advogado, não aceitará a PI, pedindo assim sua reformulação, ou não será favorável à pretensão do Eu-comunicante.

Tendo em vista essas considerações, em relação à PI sob análise, o uso da língua e o comportamento linguístico utilizado pelo Eu-

enunciador são adequados ao gênero discursivo em questão, visto que, embora haja pontuais erros gramaticais, ainda assim, atendem ao que se espera quanto à sua forma (linguagem formal) e conteúdo (relato de um dano).

Em relação às estratégias discursivas, vejamos:

Tabela 2 – A estratégia do discurso no contrato discursivo da PI

Petição inicial	06. Enquanto isso, **<u>o reclamante vem</u>** sendo privado de fazer uso da sua máquina, **<u>sofrendo prejuízos, privações e frustrações, que seriam desnecessárias</u>**. 07. **<u>Sem alternativas</u>** e sentindo-se lesado com o descaso e o desrespeito da parte ré diante do problema exposto, vem recorrer a este Juizado para defender os seus direitos.

Segundo Charaudeau, a legitimação é externa ao sujeito falante. No caso dessa encenação discursiva, a legitimidade do eu-comunicante para dizer o que diz está no fato de ele ser conhecedor do ramo jurídico, conhecedor das leis, ter formação profissional, o que o torna apto para proferir seu discurso dentro da PI. Em "sem alternativas", por exemplo, revela essa legitimidade, já que, em geral, é indicado que se inicie o processo judicial depois de esgotadas as possibilidades de negociação administrativas, visto que demonstra boa-fé do litigante autor.

Como estratégia de credibilidade, o eu-comunicante se vale do distanciamento do seu discurso para produzir efeito de verdade, como na marca de 3ª pessoa, como em "o reclamante vem...", pois, ao demonstrar afastamento dos fatos, sugere para o TU-interpretante neutralidade, pois o uso de 3ª pessoa marca a modalidade discursiva delocutiva, encontrada também em várias passagens ao longo da PI.

Além disso, a modalidade discursiva de delocução permite ao locutor apresentar sua proposta como se não fosse responsável por ela, fazendo com que haja o apagamento do locutor e do interlocutor.

Vale ressaltar que, no fragmento destacado, para captar o seu interlocutor, o eu-comunicante se vale da estratégia de dramatização, como em "(...) sofrendo prejuízos, privações e frustações, que seriam desnecessárias.". O recurso de dramatização, nesse caso, procura emocionar o interlocutor, fazendo com que o juiz se identifique com o relato, pois a noção de se sentir "prejuízos e frustações" é algo que ultrapassa o ruim e faz parte das experiências humanas em comum. A dramatização também serve para regular a encenação discursiva, manter a troca interativa, chamar a atenção do TUi para o que é dito. Isso é necessário nessa encenação, porque o EUc é inferior, hierarquicamente, do TUi e, além disso, precisa fazer um pedido em nome do autor. Dramatizar, nesse caso, contribui para colocar os sujeitos dessa prática linguageira em um mesmo patamar, identificar para tornar simétrico o ato discursivo e, nas PIs, ativar os sentidos de humanidade do TUi.

Observemos, por exemplo no fragmento da segunda PI:

Tabela 3 – A estratégia do discurso no contrato discursivo da PI

Petição inicial	01. O reclamante, no dia 08/03/2010, efetuou a compra de uma CÂMARA DIGITAL MIRAGE 10.0 MEGA PIXEL, no valor de R$ 299,00 (duzentos e noventa e nove reais), na loja filial Plaza conforme cópia da nota fiscal anexa. O valor **foi pago parcelado em 10 vezes** no cartão da própria loja e **já** foi **totalmente** quitado.

O Eu-enunciador chama atenção do TUi, por meio da dramatização, para a descrição do seu cliente, que além de ter comprado um equipamento de baixo custo, precisou parcelá-lo em 10 vezes, "foi pago parcelado em 10 vezes", mostrando, também nesse caso, a condição econômica do seu cliente que, aparentemente, possui pouco recurso financeiro a ponto de precisar parcelar, em 10 vezes , um valor consideravelmente baixo.

Contudo, de acordo com o efeito de sentido visado/programado, o seu cliente, apesar de humilde economicamente, é honesto, pois o produto comprado por ele "foi pago (...)" e "já foi totalmente quitado". O uso dos advérbios reforça a ideia de que o cliente do eu-comunicante honra seus compromissos, diferentemente da empresa ré.

Na PI analisada, o Eu-enunciador tenta se valer da dramatização para conquistar adesão do TUi em seu discurso. A dramatização caminha para a construção da ideia de que o autor da ação, sujeito defendido pelo EUc, foi um injustiçado e merece a defesa de seus direitos pelo TUi, o juiz. Ao construir a PI, o profissional jurídico, que é o EUe, coloca-se em cena, mesmo que se utilize de mecanismos para se camuflar em seu discurso.

Tabela 4 – A estratégia do discurso no contrato discursivo da PI

Petição Inicial	5. No dia 25/11/2010, **o reclamante procurou** o Procon para tentar resolver o problema de forma amigável, no entanto sem ter obtido êxito, pois não houve resposta da empresa, apesar de ter sido 06. Enquanto isso, **o reclamante vem** sendo privado de fazer uso da sua máquina, sofrendo prejuízos, privações e frustrações, que seriam desnecessárias. 07. Sem alternativas e sentindo-se lesado com o descaso e o desrespeito da parte ré diante do problema exposto, vem recorrer a este Juizado para defender os seus direitos.

No fragmento acima, vemos que a marca de delocução, com uso da 3ª pessoa, como em o "reclamante procurou" e "reclamante vem", revela uma estratégia discursiva, em que se constrói do profissional jurídico o que se espera dele: seriedade, imparcialidade e credibilidade, por exemplo.

No entanto, em "Enquanto isso, o reclamante vem sendo privado de fazer uso da sua máquina, sofrendo prejuízos, privações e frustrações, que seriam desnecessárias", o eu-comunicante, embora não abra mão do

seu distanciamento, mostra que é capaz de pensar na dor do outro, deixando evidente sua humanização de forma implícita.

Considerações finais

Considerando o que foi exposto, percebemos que a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso pode auxiliar o docente do curso de Direito no ensino do gênero jurídico PI, ao fazer com que seu aluno compreenda esse contrato comunicativo, assim como também, seu modo de organização e as estratégias discursivas adotadas pelo locutor para obter credibilidade, influência e captação do interlocutor.

Dessa forma, comprova-se que ao conhecer o gênero em tela, principalmente a partir da noção situacional do seu uso, é possível privilegiar os saberes e as habilidades que os futuros profissionais de Direito precisam para se comunicar com sucesso nesse contrato comunicativo.

Referências

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002, p. 65-75.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, P. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. *In*: STAFUZZA, Grenissa e PAULA, Luciane de (Orgs.) **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**. Edufu, Uberlândia,

2010. Acesso em 15/10/2015, <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. *In*: PIETROLUONGO, M. (org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p.309-326. Disponível em http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html

CHARAUDEAU, P. Uma teoria os sujeitos da linguagem. *In*: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de.**Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Livre, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Anexo

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PODER JUDICIÁRIO

Exmo(a). Sr(a). Dr(a). Juiz(a) de Direito do(a) **Juizado Especial Cível**.

Processo : _____

_____, brasileiro, Solteiro, CPF _____, RG _____, Estudante, residente na Rua , s/nº - Lote ____ Quadra _____ - CEP: _____ - RJ vem pedir em face de

SOSECAL INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA. (MIRAGE), CNPJ 61356101000194, situada na Avenida Angélica, nº 1814 - Conj. 1108 - Higienópolis - CEP: 01228-200 - Consolação - São Paulo - SP, e

C&A MODAS LTDA., CNPJ 45242914004003, situada na Rua Quinze de Novembro, nº 08 - Loja 123 - Plaza Shopping - CEP: 24020-125 - Centro - Niterói - RJ.

Fatos e Fundamentos:

01. O reclamante, no dia 08/03/2010, efetuou a compra de uma CÂMARA DIGITAL MIRAGE 10.0 MEGA PIXEL, no valor total de R$ 299,00 (duzentos e noventa e nove reais), na loja C&A, filial Plaza Shopping, conforme cópia da nota fiscal anexa. O valor foi pago parcelado em 10 vezes no cartão da própria loja e já foi totalmente quitado.

02. Ocorre que seis meses após a compra, a máquina parou de funcionar, deixando de carregar, impedindo o seu uso, de forma que o reclamante tentou enviá-la para uma autorizada em São Paulo, tendo em vista que trata-se de um produto importado não havendo assistência técnica no Estado do Rio.

03. Contudo, o reclamante afirma que não consegue finalizar o cadastro que é feito através da internet respondendo a algumas perguntas do fabricante a fim de conseguir obter um número de código para autorizar o envio da máquina para um endereço de São Paulo através dos correios sem custo, uma vez que o site sempre dá erro.

04. Cumpre frisar que não é possível entrar em contato com o 0800 fornecido pela empresa, pois o mesmo está fora de operação.

05. No dia 25/11/2010, o reclamante procurou o Procon para tentar resolver o problema de forma amigável, no entanto sem ter obtido êxito,pois não houve resposta da empresa, apesar de ter sido devidamente notificada. (ver anexo)

06. Enquanto isso, o reclamante vem sendo privado de fazer uso da sua máquina, sofrendo prejuízos, privações e frustrações, que seriam desnecessárias.

07. Sem alternativas e sentindo-se lesado com o descaso e o desrespeito da parte ré diante do problema exposto, vem recorrer a este Juizado para defender os seus direitos.

Pedido:

Ante todo o exposto, vem requerer a V.Exa. a citação da empresa Ré para responder à presente ação, e sua intimação para comparecer à audiência de conciliação , que poderá ser imediatamente convolada em AIJ, caso não cheguem as partes a acordo, sob pena de revelia, requerendo ainda:

01. Que a reclamada providencie o conserto da CÂMARA DIGITAL MIRAGE 10.0 MEGA PIXEL ou caso não seja possível o conserto, a sua substituição por outra nova e que esteja em perfeito estado de funcionamento.

02. A condenação da parte ré ao pagamento de uma indenização a título de danos morais e em caráter punitivo e pedagógico, em valor a ser arbitrado por este Juízo, para compensar o autor por todos os transtornos, privações, frustrações, prejuízos e aborrecimentos que lhe estão sendo impostos.

03. A inversão do ônus da prova.

Provas:

Todas as admitidas em direito.

Valor da Causa: R$ 10.200,00

RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO URBANO SEGUNDO A PRAGMÁTICA PEIRCIANA NO ÂMBITO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO BRASIL

Ana Paula Flores Péres
Universidade Federal de Santa Maria
Dalva Maria Righi Dotto
Universidade Federal de Santa Maria
Elisângela Carlosso Machado Mortari
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

O governo federal brasileiro instituiu, em 2013, contemplando recursos do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento por a utilização dos Sistemas Construtivos Inovadores (SCI) na construção de creches através do Programa Proinfância. O Programa foi criado, em 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, ampliando o acesso de crianças à educação infantil a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Segundo REZENDE (2013:7), o Programa foi dividido em duas fases: a primeira fase denominava-se Pré-PAC com vigência entre 2007 e 2011, utilizando a metodologia construtiva convencional (alvenaria de tijolos e de concreto) e a segunda fase, chamada de PAC2, que compreendia o período iniciado em 2011 com previsão de término em 2014, que utilizou os Sistemas Construtivos Inovadores (SCI). A troca de metodologia construtiva de convencional para inovadora ocorreu visando à busca de um número maior de obras concluídas, primando em seu escopo aspectos

como: rapidez e qualidade no processo licitatório, menor preço, agilidade na construção (qualidade, limpeza e sustentabilidade da obra).

A utilização dos SCI ou Metodologias Inovadoras (MI) como é chamado pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - instituição promotora dos projetos e obras apresentou falhas ao longo da implementação do programa. O legado de obras não finalizadas deixou muito mais do que escolas não concluídas, se assim podem ser chamadas. Deixou também um legado de inúmeras vagas sem atendimento, inúmeras crianças sem merenda balanceada e milhares de mães sem acesso ao trabalho, pois não tem com quem deixar seus filhos.

Neste contexto, este estudo visa a compreender o equipamento urbano no processo executivo e como um ambiente de múltiplas comunicações pode interferir na construção de significados uma vez ou não habitado, utilizando como referência a pragmática peirciana, para o estudo de caso do Programa Proinfância implementado pelo governo federal do Brasil a partir de 2007.

A pragmática peirceana e o programa proinfância

A semiótica apresentada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), trata da teoria dos signos. Seu ponto central é o entendimento do signo como qualquer coisa, de qualquer espécie, que representa uma outra coisa, diferente de si mesma. Entre os escritos de Peirce e sua contribuição para os estudos da semiótica está a doutrina pragmática que entende que “devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessárias da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (PEIRCE, 1974:13). A semiótica pragmatista peirceana apresenta a relação entre o

conhecimento hipotético e sujeito à experimentação e à exposição lógica dos argumentos. Dessa forma, provoca o significado de crença preestabelecida e as cognições já formadas para o estabelecimento da dúvida no processo da experimentação. Para Peirce, "a dúvida é de um gênero totalmente contrário. Não é um hábito, mas privação de um hábito (...) que de alguma forma precisa ser superada por um hábito" (CP, 5.417).

Avançando na obra de Peirce, compreende-se que um experimento deve resultar de uma operação do pensamento, ou seja, ao acreditar sobre algo se eleva o pensamento racional da falibilidade e se passa a experimentar a hipótese pensada, então:

> (...) ele (o pragmatista); situa o significado num tempo futuro, pois a conduta é a única conduta que está sujeita ao autocontrole (...) pois um fenômeno experimental é o fato afirmado pela proposição de que a ação de uma certa descrição terá uma certa espécie de resultado experimental; e resultados experimentais são os únicos resultados capazes de afetar a conduta humana (...) Sempre que uma pessoa agir intencionalmente, age sob a crença em algum fenômeno experimental (PEIRCE, 1992:5.427).

Nesse entendimento, a mediação do signo no espaço experimental possibilita a geração do conhecimento sobre o fato pensado: "nada que não pudesse resultar de um experimento pode exercer influência direta sobre a conduta" (CP, 5.412). Esse enquadramento semiótico é o ponto de partida para se pensar sobre a gestão dos espaços públicos desde a concepção arquitetônica até a pós-ocupação. Ora, o estado de crença no qual se coloca o autor de um projeto implica a experimentação de um pensamento considerado infalível, até que se prove o contrário.

Por isso, ao compreender o processo de transformação do pensamento em experimentação nos espaços urbanos, é importante

considerar a relação sígnica estabelecida. Um signo é constituído na tríplice relação entre as partes. Para o entendimento da semiose peirceana e sua dimensão sígnica é relevante compreender o processo de substituição de uma coisa por outra. Esse aspecto processual proporcionará a reorganização do conhecimento gerado pelo espaço arquitetônico até a usabilidade da obra, que se constitui em um novo signo.

O signo é composto pelo **signo** em si ou representâmen, que transmite a ideia do **objeto,** representado pelo **interpretante**. A leitura semiótica aplicada ao espaço arquitetônico é provocada por esta processualidade infinita de substituição de uma coisa por outra, colocados segundo as dúvidas e as crenças da experimentação. Um equipamento escolar como um signo representa algo para alguém, chamado de usuário/interpretante, cujo seu espaço passa a significar para seus ocupantes. O signo é sempre formatado em uma consciência ou mente pelos três elementos: a) *representâmen* - sensação ou veículo da informação, b) *referente* - lembrança e, c) *interpretante* - relação ou interpretação que é feita. A obra propriamente dita é o signo. A percepção ou a sensação ou o veículo da informação que esta obra provoca toda vez que sua memória aciona a lembrança do provocado é o representâmen do signo - funciona quase que como um gatilho imaginário. Essa lembrança é o referente do signo, conhecida também como objeto.

> Tanto quanto o próprio signo, o objeto do signo também pode ser qualquer coisa de qualquer espécie. Essa 'coisa' qualquer está na posição de objeto porque é representada pelo signo. O que define signo, objeto e interpretante, portanto, é a posição lógica

> que cada um desses três elementos ocupa no processo representativo (SANTAELLA, 2005: 8).

Como objeto estético que produz sensações e sentimentos toda vez que a imagem da obra não concluída for vislumbrada irá provocar no observador uma sensação; e todas as sensações, sentimentos e cognições da mente tem como resultado da percepção a memória dos fatos reais ou não. Segundo Peirce, são três as categorias da consciência:

> a) Interpretante em nível de primeiridade (interpretante imediato): provoca na mente interpretadora, apenas, a captação sensível de sua qualidade que é um signo; b) interpretante em nível de secundidade (interpretante dinâmico): provoca uma reação ativa na mente interpretadora; c) interpretante em nível de terceiridade (interpretante final): provoca na mente interpretadora o reconhecimentos das normas estabelecidas pelo uso comum e desenvolvidas sob a forma de leis que caracterizam convenções e hábitos (FERRARA, 1986:58).

A primeiridade – sensações e sentimentos que a imagem da obra provoca no observador; considerando que o que é percebido manifesta-se na mente do observador. A secundidade – relação de convívio entre sensação e realidade, ou seja, a relação entre a obra e o bairro em que está inserida, reconhecendo elementos da realidade, independente da vontade da mente. A terceiridade – cujas ideias e convenções já estão estabelecidas e as sensações são relacionadas aos símbolos que a obra abandonada provoca.

A relação de todos esses elementos foi chamada por Peirce de semiose. Nesse contexto, cabe analisar os símbolos percebidos pela coletividade que vive no entorno de uma obra que não foi concluída e que transmite diariamente uma diversidade de sentimentos,

relacionando-os ao passado, ao presente e ao futuro. Os signos que apresentam uma associação arbitrária, como é o caso de uma obra abandonada são reconhecidos como signos simbólicos. Essa simbologia é então associada a sentimentos de desprezo, de abandono e de desleixo cujas imagens e as ideias de retrocesso e de descaso de uma escola não finalizada representam.

Relacionar uma obra arquitetônica à obra não finalizada, como resultado de um processo no qual o signo existe de fato, mas não existe funcionalmente, sendo apenas um objeto ideal na consciência dos seus prováveis usuários é relacionar à falta de perspectiva, falta de gestão e falta de proteção do governo. O ente público não age nem como progenitor, nem como gestor, tampouco como cuidador do bem coletivo. Essa simbologia ideal reveste a obra não finalizada de representações uma vez que comunica e propõe uma obra que não está concluída, que existe incompleta na sua materialidade e inexiste na sua aplicabilidade.

A obra não finalizada apresenta uma existência parcial diante da comunidade em que está inserida e de uma sociedade que a abriga, gerando como consequências: a) grande significação, uma vez que emite diferentes signos que afetam a visão, a audição, o olfato e o tato além de outros sentidos ligados à sua transcendentalidade, b) informação de derrocada de sua utilidade, a decadência de sonhos e o empobrecimento cultural de uma geração.

A percepção de linguagens entre projetista, construtor e usuário é capacidade de comunicar signos, ideias e sentimentos. Essa capacidade é contínua numa tríade que liga pensamentos, lembranças e conjecturas ou seria, neste caso: projeto x obra em execução x obra abandonada. O processo de sensações é um caminho de interiorização em que o usuário se percebe do entorno da obra e deixa armazenada na sua memória as

impressões de não finalização e de desperdício do recurso público. Essa percepção ocorre com a visualização do abandono das obras do Programa Proinfância. Os usuários têm uma expectativa na vivência da obra, entretanto ela regride no seu processo construtivo, dessa forma, questiona-se qual é a imagem do Sistema Construtivo Inovador - SCI atrelado à obra? Nos tópicos seguintes, propõem-se uma imersão nesta questão com a finalidade de aproximação entre processo projetual e obra.

Os sistemas construtivos inovadores e o programa proinfância

A utilização do chamado projeto padrão para obras federais é uma prática que vem ocorrendo sistematicamente junto aos programas de moradias e de escolas, desde 2007, utilizado em todas as obras do programa Proinfância, comum na Arquitetura Escolar Brasileira e que geralmente é administrado por um órgão do estado ou por uma secretaria municipal.

Em 2007, o Ministério da Educação e Cultura - MEC apresenta o Programa Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Visava a atender até 2011, 50% da população de 4 a 5 anos e emerge num ambiente em que o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos e a Educação Infantil com ingresso de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos em pré-escola. O Programa propiciou a utilização da Metodologia Inovadora – MI - como estratégia para alavancar obras em todo o país e objetivava alcançar a meta da obrigatoriedade de matrículas das crianças na educação infantil. Outra novidade apresentada é que não caberia aos municípios licitar a obra e, sim, aderir a uma ata de registro de preços que já estava formatada num novo modelo de pregão onde, conforme o governo federal, existiria a

unificação de procedimentos de outros modelos de contratação, dando agilidade ao processo de execução de obras públicas.

O Programa Proinfância, enquanto utiliza as Metodologias Inovadoras, adota o projeto padrão tipo B e C para todo o Brasil e cada um atende a um número diferenciado de alunos. Para Modler *et al*. (2018:97), a utilização de projetos padronizados em um modelo é questionado uma vez que, desconsideram uma pluralidade de ordem sócio-cultural ,climática entre outras, o que poderia acarretar dano de ordem pedagógica. Segundo Kowaltowski (2011:79) o projeto escolar deve ser concebido em processos participativos que envolvam a comunidade educacional (crianças, professores, funcionários, pais e equipes diretivas), para que sejam incorporados os saberes, necessidades e desejos dos futuros usuários da edificação, bem como seja identificado o perfil pedagógico pretendido.

A utilização da Metodologia Inovadora no Programa Proinfância versa sobre três tecnologias: PVC Tecnologia *Light Stell Frame*, Tecnologia Concreto/PVC – *Global Housing System* e Materiais Compósitos, que aliadas visavam a contemplar em tempo recorde de 7 meses a construção de creches distribuídas em todo o Brasil.

Os projetos são resultados de um modelo padronizado de construção. As perspectivas dos padrões do tipo B e C são imagens da projeção sensorial da equipe técnica que acredita no desempenho do seu conhecimento sobre o projeto arquitetônico representado, respectivamente, nas **figuras 1 e 2.**

Figura 1: Projeto Padrão Tipo B - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte: FNDE (2019).

Figura 2: Projeto Padrão Tipo C - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte: FNDE (2019).

Do plano sensorial, a experiência arquitetônica alcança o plano da intervenção no espaço concreto. O resultado da projeção inicial alcança o campo do receptor que lê a experiência projetual por meio da intervenção do *habitus*. A leitura da Metodologia Inovadora de construção aplicada ao programa Proinfância passa não só pela construção imagética apresentada na **figura 3**, mas também pela vivência expressa na **figura 4**.

Figura 3: Obra paralisada de projeto Padrão tipo B - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte:https://www.portalodia.com/noticias/piaui/sete-creches-de-the-estao-com-obras-paradas-e-moradores-se-sentem-prejudicados-230601.html

Figura 4: Creche Finalizada - Pátio interno de creche Projeto Padrão Tipo B - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte: http://peadpedagogiakaren.pbworks.com/w/page/102929821/Padre%20na%20creche

Diferente das imagens projetadas nas propostas B e C que representam a concepção conceitual da obra acabada, a imagem da obra inacabada carrega a interpretação do processo no uso das metodologias inovadoras de construção. A sensação de prejuízo provocada pela

experiência incompleta gera a não creditação do conhecimento arquitetônico inicial.

Da mesma forma, ao visualizar a obra em seu estágio de pós-ocupação e concluída, observa-se como o projeto contemplou as necessidades e as expectativas dos usuários, indicando que a ruptura dos sentidos ocorre no processo de transmissão da ideia, ou seja, na experiência de construção/execução do projeto. O que significa que no movimento da semiose ocorrem as perdas do sentido primeiro. É na semiose que reside o falibilismo, apontado por Peirce quando discutiu a teoria Pragmática.

Resultados e discussões: a semiótica no processo de avaliação de projetos arquitetônicos

Como foi referenciado anteriormente, a metodologia de construção que foi proposta pela gestão pública brasileira pelo referido Programa Proinfância contemplou todo o território nacional para o fomento da tecnologia e dos materiais que conjugavam a proposta construtiva. Coube a cada Região, geograficamente dividida, o fornecimento da matéria prima. O projeto padrão priorizou a diversidade comercial brasileira, a espacialidade territorial e a multiplicidade perceptiva dos sujeitos envolvidos na proposta metodológica. Utilizando-se das Metodologias Inovadoras de construção e de projetos padrões a partir de 2012 a gestão pública inicia uma nova sistemática na construção de creches por todo o Brasil.

O resultado pode ser observado nas parelhas de imagens que seguem, quando se observa a percepção inicial expressa nas figuras 1 e 2 do projeto e a experiência final expressa nas **figuras 5,6 e 7.**

Figura 5: Fachada externa de obra depredada de creche projeto Padrão Tipo C - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte:http://www.aplateia.com.br/2019/03/09/incendio-em-obra-de-creche-abandonada-assusta-moradores-da-vila-nova/

Figura 6: Interior de obra depredada de creche projeto Padrão Tipo C - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte:http://www.aplateia.com.br/2019/03/09/incendio-em-obra-de-creche-abandonada-assusta-moradores-da-vila-nova/

Figura 7: Interior de obra abandonada de creche projeto Padrão Tipo B - Metodologia Inovadora, MI - Proinfância



Fonte:http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/09/pelo-menos-59-creches-tem-obras-paralisadas-ou-abandonadas-no-rs.html

As imagens são unidades de percepção que supõem um entendimento globalizado da metodologia proposta pela gestão pública. O sentido que se guarda da iniciativa construtiva é o do descaso e do mau uso dos recursos públicos. Para Ferrara (1986:120), "o uso não se amolda a normas, estatutos ou códigos, mas é, antes, fala subversiva e marginal pela maneira como preenche o espaço urbano de inusitados significados e gera a imprevisibilidade de outros usos." O uso final da obra é reconvertido e a sua verificação ocorre no carácter vivencial do projeto construtivo. Para cercar o objeto de sentido, é necessário cercar o signo de variáveis textuais que provocam um efeito do todo projetado. Entretanto, na pós-obra, o sentido é literalmente apagado sob o efeito do fogo que reduz o projeto ao interpretante final da falha.

Finalmente, a tecnologia que leva ao uso efetivo e associa à construção final ultrapassa o sentido daquela hipótese no espírito experimental, como alegou Peirce, e resulta no tempo do abandono: "entendida como unidade de percepção, a cidade não é um dado, mas um processo contextual onde tudo é signo, linguagem" (FERRARA,

1986:119). Assim, é possível compreender o enquadramento sígnico que corresponde ao espírito projetivo e o acontecimento relatado na estagnação do conhecimento da obra.

A semiótica tem se mostrado um campo de análise e de compreensão favorável para diversas áreas como a arquitetura e a gestão pública dos espaços urbanos. A incidência de percepções entre a experiência projetiva e a apropriação da pós-obra são fundamentais para o controle das ações públicas e para o acompanhamento dos processos metodológicos exigidos.

Considerações Finais

Investir em educação infantil é retorno garantido para as futuras gerações, em função disso, foi criado o Proinfância, garantindo o acesso de crianças a creches e a pré-escolas com a oferta de igualdade de oportunidades e de padrão mínimo de qualidade de ensino e que são oferecidas mediante assistência técnica e financeira. A utilização dos Sistemas Construtivos Inovadores - SCI em obras públicas brasileiras visando à expansão da rede de creches infantis trouxe um paradigma que está longe de ser resolvido, mas que resultou em inúmeras obras inacabadas e que deixou um legado de imagens de degradação e de descaso na memória dos cidadãos.

O resultado, são repertórios novos alimentados por lembranças negativas. Essas memórias, se afirmam no concreto, no palpável, no signo emitido pelas obras não finalizadas. Portanto, é certo que a obra da creche, formatada por esse ambiente de múltiplos significados, vive a realidade da formação de sistemas de transição em constante imprevisibilidade devido às concepções imagéticas resultados dessa vivência. Mais do que aumentar a oferta de vagas na educação infantil e

fomentar o uso de alternativas de implementação de uma nova política pública, a utilização de Metodologias Inovadoras – MI construtivas pactuadas nas obras do Programa Proinfância ainda são uma incógnita para a Gestão Pública Brasileira devido ao grande número de obras inacabadas e que necessitam ser concluídas.

Este ensaio, portanto, contribui e indica para a realização de estudos acerca das relações de produção entre dois níveis ideológicos das relações sociais de produção: de um lado a obra concluída, institucionalizada e promotora de bem-estar público; de outro, a obra não concluída, resultado de descaso administrativo.

Referências

ALVARES, S.L.; KOWALTOWSKI, D.C.C.K. **Programando a arquitetura da aprendizagem.** PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 72-84, abr./jun. 2015. ISSN 1980-6809. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/parc/article/view/8634983. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. FNDE – **Vantagens do Novo Método 2017. Indica as vantagens da Metodologia Inovadora no Programa Proinfância**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos-2/item/4838-vantagens-do-novo-m%C3%A9todo. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 80 Implantação de Escolas para Educação Infantil.** Brasília, dez.2017. Disponível em: https://auditoria.cgu.gov.br/download/10722.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

FERRARA, L. D´A. **A estratégia dos Signos.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

MODLER N.L.; BERLEZE A.S.; TSUTSUMI E.K.; LINCZUK V.C.C.; AZEVEDO G.A.N. **Avaliação de desempenho de um projeto padrão**

do programa Proinfância: escola de educação infantil no sul do Brasil. Gestão e Tecnologia de Projetos, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 95-118.

PEIRCE, C. S. **The Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Charlottesville: InteLex, 1992. CDRom.

PEIRCE, C. S. **Escritos Coligidos.** Sobre a justificação científica de uma conceitografia * Fundamentos da Aritmética. São Paulo: Editora Abril, 1974.

REZENDE, L. M. **Monitoramento e avaliação do Programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil – Proinfância**: uma proposta metodológica**.** 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação),

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

LÉXICO EM FOCO NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ÁNALISE DO CONTO NINHO DE PERIQUITOS DE HUGO DE CARVALHO RAMOS

Vanderlene F.S. Vasconcelos
Universidade Estadual de Goiás

Introdução

A literatura é um ponto de partida para o desenvolvimento de competências linguísticas, e, por meio da literatura, é possível que o leitor amplie o seu repertório linguístico. Por esse motivo, explorar a literatura na educação é um recurso que auxilia o educador a estimular no aprendiz o gosto pela leitura, além de ampliar os campos semântico e lexical bem como produzir novas visões de mundos, haja vista que, através da literatura, é possível conhecer outras realidades. Dessa forma, é possível dizer que se a literatura pode dar ao leitor outras construções de sentido, é através do léxico que ela vai materializar essas novas realidades. Assim, o presente trabalho é um estudo bibliográfico com princípios da lexicologia e da lexicografia e, tem por objetivo apresentar algumas possibilidades de análise lexical, tendo como *corpus* de análise o texto Ninho de Periquitos, de Hugo de Carvalho Ramos. Nesse sentido, explorar alguns aspectos tais como inversão sintática, algumas escolhas lexicais (substantivos) e os neologismos.

Nessa perspectiva, o que propomos é exemplificar algumas das possíveis formas de trabalho com o texto que vá além do aspecto semântico, uma vez que o trabalho com o léxico possibilita-nos compreender como a palavra se relaciona com o mundo. Nesse segmento, tomamos como aporte teórico as contribuições de Biderman (1987, 2001), Rey-Debove (1984) e Leffa (2000) que conceituam

lexicologia e lexicografia e possibilitam um aparato para o desenvolvimento da análise.

Com tal objetivo, este estudo traz a princípio uma breve conceituação de léxico, de lexicografia e de lexicologia e, posteriormente, apresenta uma relação entre a literatura e o léxico. Tendo em vista que entendemos que o texto literário possui uma grande riqueza lexical, portanto, é uma ferramenta ideal para professores e pesquisadores, em geral, desenvolverem trabalhos com o léxico. Por fim, se dará a análise dos aspectos já mencionados no conto Ninho de Periquitos. A proposta não é trazer uma análise linguística dos aspectos sociais da obra, mas nos atermos aos aspectos lexicais que possibilitam construir os sentidos do texto.

O estudo do léxico

Os estudos lexicais permitem uma melhor compreensão dos aspectos da língua, o que possibilita ao falante ou aprendiz um maior domínio da língua em foco.

A língua está em constante movimento, o que faz com que novas palavras sejam criadas a todo momento e tantas outras vão ficando esquecidas. Portanto, ao se trabalhar com um texto literário, nem sempre teremos o domínio de todas as lexias inseridas nele, visto que o texto representa a realidade social de um determinado momento na história. Dessa maneira, é necessário que se faça um estudo mais profundo para que se compreenda melhor o texto, o que consequentemente contribuirá para que se amplie o repertório linguístico do aprendiz. Ressaltamos que "o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida. Já que sempre é possível aprender novas palavras" (LEFFA, 2000: 04).

Outrossim, é preciso entendermos o que são a Lexicografia e a Lexicologia, visto que esse estudo adota alguns dos princípios desenvolvidos por essas respectivas ciências.

A Lexicografia é uma ciência que pode ser definida como "a ciência dos dicionários" (BIDERMAN, 2001: 17). A autora afirma que esta ciência está diretamente ligada à construção de dicionários e de glossários, e traz uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento desde a Idade Média até os dias de hoje, comparando os recursos utilizados antigamente pelos gramáticos e filólogos, exemplificando as possibilidades de trabalhos na criação de glossários e de dicionários a partir dos recursos tecnológicos existentes atualmente.

Já a Lexicologia, "enquanto ciência do léxico, estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico" (ABBADE, 2011: 1332). Dessa forma, Biderman (2001) diz ainda que se trata de uma ciência antiga que trabalha com a categorização e estruturação do léxico e que, no entanto, esse assunto ainda é pouco estudado, principalmente pelo enfoque linguístico, visto que geralmente é tratado "pelo tradicional enfoque dos gramáticos" (BIDERMAN, 2001: 16). A autora enfatiza tanto a carência do enfoque científico nesta área, quanto o fato de o léxico de qualquer língua ser extremamente vasto e possuir limites imprecisos. Em face disso, concluímos que a Lexicologia é um campo com vastas possibilidades a serem exploradas.

Biderman (1987) afirma que o homem nomeia a realidade que o cerca, e que esse processo de nomeação e classificação se dá por grupos e por semelhança. Afirma, ainda que, é a partir dessa nomeação ou rotulação que se gerou o léxico das línguas naturais. "A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição

da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras." (BIDERMAN, 1987: 81). Portanto, a palavra é um tipo de representação simbólica da realidade. De maneira que "o léxico representa, pois, o saber internalizado de uma dada comunidade linguística". (SIMÕES; ASSIS,2012: 04). Dessarte, convém analisarmos o que Biderman (1987) diz, para entendermos um pouco melhor o que é o léxico e como o estudo lexical pode contribuir para uma melhor performance linguística.

> O léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística que tem uma história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um *thesaurus*, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras. (BIDERMAN, 1987: 83).

Para Biderman (1987) é importante que se organize de forma racional esse *thesaurus*, visto que as criações neológicas têm aumentado de forma muito acelerada, o português, gerando a necessidade de que essa organização semântico-lexical dos vocábulos seja estruturada e classificada de tal maneira que, caso haja necessidade, o falante possa recuperar ou retomar esse léxico de forma rápida. Assim, cabe ao lexicógrafo realizar essa organização e estruturação, porquanto são esses trabalhos que garantem a possibilidade de professores, pesquisadores e estudantes, compreenderem determinados usos lexicais em determinados períodos ao longo da história de forma sincrônica ou diacrônica. Então, para um trabalho lexicológico como deve ser a escolha do léxico? No que diz respeito à escolha da definição do léxico Rey-Debove (1984) diz que:

> As diversas definições do léxico são exploráveis segundo as necessidades. Finalmente, escolher-se-á a definição do léxico que apareça mais bem adaptada ao trabalho a efetuar, guardando presentes no espírito as insuficiências de cada solução. Para uma mesma língua, o gramático preferirá sempre falar de morfemas e o lexicólogo (o antropólogo, o sociólogo) de palavras. Além disso, existem tipos de língua que impõem uma definição do léxico de preferência a uma outra, segundo a disposição de suas unidades significativas. (REY-DEBOVE, 1984: 51, grifos da autora).

Logo, o gramático, o linguista ou o lexicólogo explorarão o léxico conforme as necessidades da sua área de atuação. Assim, o cerne da questão "para o linguista é admitir que a oposição *léxico/gramática* concebida como uma oposição *unidades significativas/regras que as combinam*, se ela é suscetível a rigor de dar uma descrição da gramática, não pode bastar para dar uma ideia do léxico." (REY-DEBOVE, 1984: 51, grifos da autora).

Trabalhar com o léxico é apropriar-se de um conhecimento que vai além do campo gramatical, conforme diz Rey-Debove (1984) o trabalho do lexicólogo é delicado visto que é seu dever identificar os pontos de convergências entre língua e mundo, ou seja, seu trabalho não se restringe ao domínio gramatical da língua.

De acordo com Leffa (2000), o estudo do léxico desperta curiosidade e faz com que ora seja visto como principal componente da linguagem, ora seja visto apenas como acessório considerado impossível de ser abordado cientificamente. São essas dualidades que tornam ainda mais interessante o estudo do léxico, visto que é no campo das discordâncias que as possibilidades para a análise emergem. Por

conseguinte, o autor ainda considera que há uma "oposição entre o conceito de *palavra* e de *unidade lexical"* (LEFFA, 2000: 02). Para ele, a palavra não é algo vazio desprovido de significado, que para ter sentido necessite estar subordinada aos aspectos restritivos do texto, mas, ele a compreende como "um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significados, embora impondo também suas normas e restrições de uso." (IBID., 2000: 02).

Portanto, é importante que se estimule o trabalho com o léxico, como forma de ampliação do repertório linguístico. Para isso, é preciso considerar ainda que "Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras" (LEFFA, 2000: 03). À vista disso, para o autor, por meio de uma pequena sequência de palavras é possível identificar uma língua, consequentemente, o léxico é um fator decisivo de identificação da língua, mesmo que essa não apresente a mesma ordem estrutural da língua do observador.

A lexicologia e a literatura

A literatura traz uma gama de oportunidades para apreensão de novas realidades, assim como para a ampliação do repertório linguístico, uma vez que ela cria diferentes contextos com diferentes possibilidades de exploração dos recursos lexicais. Ao longo da história, autores e poetas usam o léxico para suas criações, e a escolha lexical não se dá de forma aleatória, já que essa escolha está diretamente ligada a uma intenção prévia, assim buscar-se- à o léxico que melhor atenderá a essa necessidade. Nesse sentido, Oranges (2017) diz que:

> [...] a literatura, por excelência, é um repositório linguístico frutífero de produção de sentido. O autor desse tipo de texto almeja, a todo momento, a

> exteriorização da vivacidade no uso da língua, imprimindo recursos que conferem credibilidade e sentimento de inovação. E é por meio do léxico que esses processos são construídos, seja através da inovação lexical (neologismos) ou do uso linguístico mais eloquente, o texto literário revela um modelo particular. (ORANGES, 2017: 214).

Portanto, o trabalho com o texto é imprescindível para aquisição e para ampliação do repertório linguístico, e de maneira que "na literatura são também inúmeros os exemplos de poetas e escritores em que se manifesta a preocupação com o vocabulário, do esforço que fazem para chegar à palavra que melhor expresse aquilo que pretendem dizer." (LEFFA, 2000: 03).

Para os linguistas, o sentido não está estritamente nas palavras, pois consideram que são os contextos em que elas são usadas que produzem os sentidos. Para Leffa (2000), o texto não é o principal responsável pela construção do sentido, visto que ele não pode dar à palavra um sentido que ela não possa carregar.

> O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significados elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata, portanto de pobreza, mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer a língua. (LEFFA, 2000: 06).

Mas então, o que se observar no texto? Quando se fala em análise com o texto literário, do ponto de vista do linguista, a princípio pensa-se nas construções de sentido relacionadas à análise literária, seja do campo do discurso, semântica ou da pragmática. No entanto, Barbosa (2001) expande ainda mais as possíveis formas de se explorar o texto literário:

> Cada universo de discurso, entendido como classes de discursos, como norma discursiva, tem marcas fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-sintáxicas e pragmáticas próprias. Algumas são comuns a vários universos de discurso, outras, exclusivas e caracterizadoras. O tipo preferencial de criação de novas unidades lexicais (...) pode ser uma dessas marcas, constituindo critérios bastante relevante para o delineamento estrutural de um domínio da experiência humana. (BARBOSA, 2001: 47).

O professor, por exemplo, para trabalhar com a língua de forma eficaz deve colocar em prática alguns recursos da Lexicologia e da Lexicografia visto que ele precisa dar ao aprendiz os suportes necessários para a compreensão de alguns aspectos da língua. Para isso faz -se necessário ao educador apresentar os contextos de uso dessa língua, bem como outros aspectos tais como: conceitos, sinônimos, organização de vocabulário, etc., desempenhando, portanto, o trabalho de um lexicógrafo, o que, por conseguinte, enriquecerá a prática docente, bem como o repertório linguístico do discente.

Análise da obra ninho de periquito

O texto, objeto dessa análise, foi publicado pela primeira vez em 1917 na obra Tropas e Boiadas, coletânea de contos goianos, de Hugo de Carvalho Ramos, e foi esse livro que tornou o autor reconhecido, já que a obra é considerada por pesquisadores como uma das mais expressivas da literatura goiana. O texto do autor é marcado pelo regionalismo e retrata a vida do sertanejo goiano. Se compreendemos que "as línguas sociais refletem principalmente, em nossas civilizações, a oposição da classe dirigente (que é, em geral, a classe culta) às outras classes" (REY-

DEBOVE, 1984: 59), logo, o léxico diz muito sobre os emissores discursivos.

O conto, objeto dessa análise, traz a linguagem goiana, descrita a partir de escolhas lexicais que, simbolicamente, em uma perspectiva sincrônica retratam o linguajar do homem do campo e marcam a identidade do autor, posto que o conto escolhido, cujas características analisadas podem ser identificadas dos demais contos que compõem a coletânea é um excerto representativo da obra, já que as características analisadas são facilmente identificadas em outros textos que compõem a coletânea.

O conto Ninho de Periquitos aborda a rotina do dia a dia de um sertanejo, que, em face das dificuldades da vida campestre, tenta atender ao desejo de aniversário de seu filho. Como sua condição financeira não permitia que lhe comprasse um presente, decidiu presenteá-lo um casal de periquitos que o filho já lhe havia pedido. O homem parte para o fundo da fazenda para colher a lenha, e ao terminar o trabalho, apesar do cansaço, fica condoído pelo pedido do filho e vai até o cupinzeiro seco em busca das aves para presentear o filho. Ao colocar a mão dentro da abertura do cupinzeiro ele sente uma "picadela" e percebe então que foi picado por uma serpente. Nesse momento, ele decepa a cabeça da cobra. longe de casa e sem recursos para o tratamento, sabendo que o veneno da víbora era mortal, em um ímpeto decepa também a mão ferida. Então, ele toma a direção de casa enfrentando as dificuldades do caminho com o pulso para o alto. A narrativa deixa em aberto o desfecho da história, deixando o destino da personagem a cargo da imaginação do leitor.

Optamos neste trabalho por analisar a palavra lexical. De acordo com Rey- Debove (1984: 53) esta "constitui o instrumento pelo qual as

civilizações constroem para si uma visão de mundo[...]" e a literatura, nesse contexto, simboliza as múltiplas visões de mundo e as exemplifica.

Neste contexto, de acordo com Alves (2013), na literatura, o autor em suas criações procura suprir as necessidades do enunciador, e para isso, busca, na própria língua, os elementos que vão atender suas escolhas. Para o autor, este processo está diretamente ligado a um ato de escolha é, portanto, algo íntimo e pessoal, o que por conseguinte pode se dizer que caracteriza o estilo do autor.

A palavra lexical

"As línguas sociais refletem principalmente, em nossas civilizações, a oposição da classe dirigente (que é, em geral, a classe culta) às outras classes" (REY-DEBOVE, 1984: 59), por isso o léxico adotado pelo autor não é aleatório, uma vez que o repertório denota a linguagem do homem do campo, o que caracteriza a obra como regional. A marca do regionalismo impregnado na construção do conto não apenas reflete uma construção particular para a representação do sertanejo, como também identifica uma diversidade lexical para simbolização no texto do linguajar típico goiano do século XX, de maneira que a palavra analisada na perspectiva da lexicologia, não é, portanto, como se pode supor, totalmente desvinculada do contexto em que ela se configura:

> De fato, a maioria dos linguistas estão de acordo em admitir, num espírito mais sintético, que o significado duma palavra é a somatória e a codificação de todos os significados particulares que se lhe viram tomar recentemente em frases particulares. Isto é, de outro modo, que cada ocorrência duma palavra numa frase está ligada a um significado constante. (REY-DEBOVE, 1984: 61).

O conto Ninho de Periquitos permite uma variada gama de oportunidades para análise. Recorremos, ainda, aos substantivos por possuírem características que determinam a linguagem do enunciador, além de serem as que inferem maior expressividade ao texto, por conseguinte caracterizam a linguagem adotada pelo autor. “Contudo, se as palavras lexicais, e especialmente o substantivo, são as mais representativas do léxico tal como o opomos à gramática, é por elas que o léxico tende a escapar do sistema da língua.” (REY-DEBOVE, 1984: 55). O autor enfatiza que os substantivos são mais suscetíveis às mudanças e por isso, na literatura, é um dos recursos mais explorados para marcar as intenções textuais, ou seja, é a partir do léxico que o autor cria seus jogos de linguagem e reconstrói a realidade sem se preocupar com uma organização estrutural fechada.

> A palavra lexical, representada principalmente pelo substantivo, une o sistema imanente duma língua a tudo o que não é ele: ao mundo (substância do conteúdo) e às outras línguas, e escapa parcialmente às leis da gramática e até da semiótica linguística. (REY-DEBOVE, 1984: 55).

As palavras lexicais, como os substantivos, são elementos ricos de sentido, o que possibilita ao pesquisador compreender a relação do falante com a língua e com a cultura. Consequentemente, o texto literário é um campo para o estudo do lexical, visto que ele traz representações de uso de língua, bem como retrata aspectos culturais de um povo.

Buscamos construir um pequeno glossário de modo a exemplificar uma das formas de trabalho lexical e apresentar as palavras que mais nos chamaram a atenção no texto, seja por apresentarem grande singularidade, seja por trazerem uma relação muito direta com o

ambiente a qual se desenvolve o texto, ou ainda por não serem recorrentes no uso padrão, ou pelo fato de que quando aliadas a outras lexias são ressignificadas. Para isso, elegemos o dicionário Houaiss (2009) para criação do glossário, bem como corpus de exclusão para possíveis neologismos, por ser um dicionário de grande circulação. As palavras foram organizadas por ordem alfabética.

Tabela 1 – Excerto de palavras retiradas do conto Ninho de Periquitos

Palavra	Significação
Alpercatas = sandália sem salto que se prende ao pé por tiras de couro ou de pano.	
Barroca = Monte de barro.	
Canícula = forte calor[1]	
Coivara = Restos ou pilha de ramagens não atingidos pela queimada.	
Devolutas = Adquirido por devolução.	
Embira = Nome comum à árvore e arbustos timeleáceos.	
Frialdade= Qualidade ou estado de frio; falta de ardor, indiferença, frieza...	
Grotão = Grota grande; Depressão funda entre montanhas de lombadas muito alcantiladas.	
Jacaré = Espécie de facão sertanejo.	
Jacuba= Refresco ou pirão feito com água, farinha de mandioca e açúcar ou mel, e por vezes temperado com cachaça.	
Mortuária= de morte.[2]	
Oblonga = Que tem mais comprimento que largura; alongado; oval; elíptico.	
Piçarra = Qualquer rocha sedimentada argilosa estratificada, endurecida.	
Surpicadela= Picada desferida com rapidez e de forma surpreendente.[3]	
Pinga d'água= sem chuva.[4]	
Respontos = acordes musicais.[5]	

[1] Segundo o Houaiss é trata-se de uma palavra antiga, portanto não é muito recorrente no português brasileiro.

[2] O dicionário Houaiss traz uma definição próxima, portanto o sentido integral é depreendido do texto.

[3] Não há entrada no dicionário Houaiss pesquisado, portanto trata-se de um neologismo formado por derivação prefixal e sufixal.

[4] Não encontramos entrada para essa formação, portanto o sentido é depreendido do texto.

[5] Não há entrada no dicionário Houaiss pesquisado, portanto trata-se de um neologismo formado por derivação prefixal

Sombranceiro = Que está superior; que domina; proeminente; orgulhoso, arrogante.

Fonte: Dados da presente pesquisa

Geralmente uma das maiores dificuldades que o aluno enfrenta para a compreensão do texto literário está diretamente ligada ao desconhecimento de algumas lexias, por isso, a criação de um glossário pode contribuir para facilitar o entendimento do texto e, consequentemente para a ampliação do repertório linguístico do aluno.

No conto analisado, é possível perceber que a escolha lexical é configurada por meio da relação do homem com a natureza e o estilo de vida, o que nos permite inferirmos a partir do léxico representativo na obra as características de representação da linguagem do homem do campo. Nesse jogo de palavras, que é o texto *corpus* desse trabalho, o autor escolhe as palavras que mais se aproximam da relação homem-natureza para exemplificar e até mesmo denunciar a árdua rotina do sertanejo.

> Abrandando a **canícula** pelo virar da tarde, abandonou a **rede de imbira** onde se entretinha arranhando uns **respontos** na viola, após farta cuia de **jacuba** de farinha de milho e rapadura que bebera em silêncio, às largas colheradas, e saiu ao terreiro, onde demorou a **afiar numa pedra piçarra** o corte da foice. Era pelo domingo, vésperas quase da colheita. O milharal estendia-se além, na baixada das **velhas terras devolutas**, amarelecido já pela quebra, que realizara dias antes, **e o veranico, que andava duro na quinzena**. (RAMOS, 2006: 59, grifo nosso).

O autor inicia o conto usando a expressão “abrandando a canícula” para fazer ligação com o clima do sertão goiano que apresenta características de altas temperaturas em determinados períodos do ano com baixa umidade. Do mesmo modo, utiliza outros termos tais como “rede de embira” e, “respontos” para descrever objetos e atividades cotidianas e, “jacuba” para referir-se à escassa alimentação. O texto segue trazendo grande diversidade lexical, sendo possível constatar que dentre as palavras destacadas algumas são ressignificadas pelo autor, visto que quando acompanhadas de outras o seu sentido literal não é suficiente para a compreensão do enunciado no texto, ou seja, forma-se uma nova expressão com um sentido aproximado, dos termos isolados. Vejamos por exemplo as expressões “sem pinga d’agua” e “a barroca fronteira” no texto.

> O caipira pousou a braçada de lenha, encostando-a à cerca do roçado; passou a perna por cima e, pulando do outro lado, as **alpercatas** de couro cru a pisar forte o espinharal ressequido que estralejava, entranhou-se pelo **grotão** - nesses dias sem **pinga d’água** - galgou **a barroca fronteira** e endireitou rumo da maria-preta, que abria ao mormaço crepuscular da tarde a galharada esguia, toda tostada, desde a época de queima, pelas lufadas de fogo que subiam da malhada. (RAMOS, 2006: 59, grifo nosso).

Apesar de entendermos que “pinga d’água” diz respeito à água, são as palavras antecedentes que acompanham a expressão que viabilizam compreender que se trata da escassez da chuva. O mesmo ocorre com a expressão seguinte, visto que é a palavra fronteira que ressignifica o sentido de barroca, pois já não é apenas um monte de barro, mas sim uma barreira formada por barro que impedia o caminho da personagem.

Outro exemplo de como os termos antecedentes ou sucessores podem interferir ou contribuir para a ressignificação do sentido das palavras "O matuto sentiu uma **frialdade mortuária** percorrendo-o ao longo da espinha [...]" (RAMOS, 2006: 60, grifo nosso). Nesse exemplo, os conceitos dicionarizados para a palavra frialdade, como pode ser observado na tabela 1, não conseguem definir o sentido proposto no texto, apesar de se aproximar em alguns aspectos. No entanto, a carga semântica da palavra mortuária, que aqui também é recriada pelo autor, faz com que compreendamos que a "frialdade" não se refere apenas a uma reação ao clima, mas a uma reação interior, psicológica e, talvez, até espiritual.

Apesar de o texto apresentar características do homem do campo e trazer uma linguagem especificamente regional, é curioso que o autor não tenha preferido a escolha de palavras mais simples. Cardoso (2010) diz que, por se tratar de uma criação poética, o autor pode criar uma lexia ou ressignificar uma já existente com sentido diferente do então amplamente conhecido. Para ele, esse modo de criar está diretamente "[...] ligado à originalidade de expressão do indivíduo criador, à sua facilidade para criar, à sua liberdade de expressão, deixando de lado os modelos já conhecidos ou até mesmo, indo contra eles." (CARDOSO, 2010: 231).

> O fenômeno neológico que sempre se opôs a um enquadramento mais rigoroso, deveu-se também à própria complexidade em que se apresenta. O neologismo é uma forma aberta às interpretações e projeta efeitos no receptor. Por isso está presente não só na arte literária, mas em todos os campos de interesse do usuário da língua na construção do neologismo é bastante grande, pois os neologismos

> estão ligados a todas as inovações nos diversos ramos de atividade humana. (GODOI, 2007: 17-18).

O autor lança mão do uso de neologismos para criar e dar ênfase ao aspecto regional. Na palavra ‘responto’ por exemplo, que é formada a partir de derivação prefixal, o sentido literal de ponto é ressignificado uma vez que aqui a palavra passa a ter o mesmo significado de acorde musical. Outro exemplo é a palavra ‘morturária’, que no dicionário só é possível encontrar uma lexia aproximada (mortuário ou mortalha com sentido relacionado à morte). Nesse caso, trata-se de uma variação de gênero e, apesar de o sentido ser aproximado ao do dicionário, não é o mesmo. A palavra ‘surpicadela’ também é um neologismo formado pela derivação sufixal e prefixal e o sentido original da palavra é suficiente para sua compreensão. Portanto, para a criação do texto o autor faz escolhas lexicais inteligentes, e, em alguns momentos, ele ressignifica palavras que, em outros contextos, não apresentaria a mesma carga semântica, conferindo assim a um pequeno texto uma grande riqueza lexical.

Das inversões sintáticas

O texto literário nada mais é do que a representação simbólica de diferentes construções sociais, com diferentes visões de mundo. Para criar esses mundos no texto “os autores literários lançam mão de diversos recursos linguísticos, os quais se manifestam no nível do léxico, como a inovação lexical, a mudança de significado, inversões sintáticas, mudança de função sintática, entre outras.” (ORANGES, 2017: 2016). Assim, buscaremos apresentar algumas construções nas quais o autor faz uso do recurso de inversão sintática na construção do texto, como forma

de exemplificar uma das possibilidades de análise do texto literário, e contribuir para a compreensão do texto.

Para pedir ao pai que não se esquecesse dos filhotes de periquito, representado na fala de Janjão, Hugo de Carvalho inverte a cadeia da ordem: sujeito-verbo-predicado, para verbo-sujeito-predicado "- Não se esquecesse, o papá, dos filhotes de periquito" (RAMOS, 2006: 59, grifo nosso), o que ocorre também na seguinte passagem "chispando as pupilas em cólera", para referir-se à expressão enraivecida e aterrorizante do olhar da serpente. Nota-se que o efeito de sentido é intensificado nessa construção, tanto pela escolha lexical, como pela inversão, pois o verbo evoca no leitor a imagem do olhar da serpente e o substantivo 'cólera' intensifica o primeiro.

"Ali mesmo, na bifurcação do tronco, **assentada sobre a forquilha** da árvore, à altura do peito, **escancarava a boca negra** para o nascente **a casa abandonada** dos cupins [...]". (RAMOS, 2006: 59, grifo nosso). Nesse exemplo, é possível perceber que o autor usa uma estrutura própria, fazendo uso da liberdade de criação para organizar o texto. Dessarte, "não existe uma 'gramática normativa' para o texto literário. Seu único espaço de criação é o da liberdade" (PROENÇA FILHO, 2007: 46, grifo do autor). Entretanto, apenas algumas construções seguem essa lógica, de forma que ele não descarta totalmente as regras da norma padrão da língua. Sendo assim, "o que ao leitor parece uma transgressão à norma da língua é, na verdade, um recurso estilístico empregado pelo autor do texto. (ORANGES, 2017: 2016).

Percebe-se, também, que as inversões sintáticas, apesar de causarem certa estranheza, a princípio, não comprometem o sentido. Pelo contrário, esse jogo de trocas aliado à cuidadosa escolha lexical marca o

tom da prosa no texto, caracteriza a linguagem adotada e contribui ainda para a construção da identidade do autor, como pode ser observado também em suas outras obras como: “caminho das tropas”, “Mágoa de vaqueiro”, “A bruxa dos Marinhos, entre outros publicados na obra “Tropas e Boiadas”.

Considerações Finais

Buscamos apresentar nesse trabalho de que forma o trabalho com o léxico pode contribuir para a ampliação do repertório linguístico. Evidenciamos, também, a relação entre literatura e léxico no sentido de que o texto literário, nesse cenário, se apresenta com uma gama de possibilidades para se explorar o léxico, uma ferramenta para professores e estudiosos para o desenvolvimento da competência lexical do falante. O conto, objeto dessa análise, exemplifica bem a riqueza lexical nessa modalidade de texto. Com esse fim, exemplificamos algumas possibilidades de exploração do texto na perspectiva da lexicologia, como construção de glossário e de análise de algumas lexias, e das construções/ inversões sintáticas. Apresentamos também um pequeno modelo de glossário, que, ao ser construído, auxilia na compreensão do texto, e amplia o repertório linguístico do estudante. Desse modo, esse estudo procurou mostrar que o léxico escolhido pelo autor é determinante para a identificação e a categorização da linguagem a ser representada e, por conseguinte, as palavras no texto literário não são uma escolha aleatória, visto que caracterizam uma linguagem regional e contribuem para determinar a intenção do autor na construção de novas representações de realidades.

Por fim, a escolha tanto do léxico, tipicamente regional, quanto das inversões sintáticas permitem compreender o estilo do autor, além de

trazer uma riqueza lexical que possibilita ampliar o repertório linguístico do leitor.

Referências

ABBADE, C. M.S. **A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais.** Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, G. **O estudo dos compostos e fraseologismos criados por João Cabral de Melo Neto:** proposta de estudo da coindexicação semântica. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

BARBOSA, M. A. Da neologia à neologia na Literatura. *In*: OLIVEIRA, A. M. P; ISQUERDO, A. N. (Orgs). **As ciências do léxico:** Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. 2ª Ed. Campo Grande: EdUFMS, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. **A estruturação do Léxico e a Organização do Conhecimento.** Porto Alegre, PUCRS, 1987.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande. ed. UFMS, 2001.

CARDOSO, E. A. A criação neológica estilística. *In*: ALVES, I. M. (Org.). **Neologia e Neologismos em diferentes perspectivas.** São Paulo: Paulistana, 2010.

GODOI, E. **Para a construção de um glossário na obra Sousandradina:** uma contribuição. UFU, Uberlândia, 2007.

HOUAISS, A. ET AL. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia:** o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000.

ORANGES, C.S. **O texto literário como corpus para análise lexical:** O Púcaro Búlgaro, de Campos de Carvalho. São Paulo, 2017.

Disponível em:https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1568/1207. Acesso em 15 de agosto de 2019.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária.** 8. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, H. C. Ninho de Periquitos. (org.) Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. In: **Tropas e Boiadas.** Rio de Janeiro. Lacerda Editora: 2006.

REY-DEBOVE, J. **Léxico e Dicionário.** Tradução de: MORAIS, C. B. Alfa- São Paulo, 1984.

SIMÕES, D. M. P; ASSIS, E. F. de. Para o Enriquecimento do Repertório Discente. **Anais do SIELP**. Uberlândia, 2012.

QUESTÕES DE TRADUÇÃO E VERSÃO ENTRE O PAR DE LÍNGUAS ITALIANO-PORTUGUÊS BRASILEIRO E VICE-VERSA: O PASSATO PROSSIMO E O PASSATO REMOTO E O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E COMPOSTO EM CONFRONTO

Alcebíades Areas Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Edvaldo Sampaio Belizário
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maria Aparecida Cardoso Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Se confrontarmos o grupo das línguas neolatinas, podemos observar que, depois do espanhol, o italiano é a língua mais parecida com o português por diversos aspectos. Em relação ao uso dos tempos verbais, não há uma diferença muito grande entre as duas línguas, mas encontramos algumas particularidades que as distinguem. Entre estas particularidades está o uso dos tempos pretérito perfeito simples e composto do indicativo, respectivamente em italiano, pelo menos no aspecto estrutural, *passato remoto* e *passato prossimo*. Quando colocamos em confronto a utilização desses tempos verbais do pretérito nas duas línguas neolatinas em questão, observamos que eles se equivalem, mas não na sua totalidade. Há algumas circunstâncias verbais do pretérito perfeito na língua italiana que não se aplicam à língua portuguesa. Tais circunstâncias, quando não percebidas ou observadas, podem criar um embaraço linguístico que pode corromper a clareza do discurso.

Embora não tratemos especificamente da questão desinencial no corpo do nosso trabalho, vale ressaltarmos aqui que, estruturalmente, os

dois pretéritos perfeitos do indicativo são bem parecidos nas duas línguas neolatinas, principalmente se tomarmos como paradigma as formas dos verbos regulares. Seja na composição desinencial do pretérito perfeito simples (*passato remoto*), como na construção do pretérito perfeito composto (*passato prossimo*) observamos uma semelhança bem significativa. Contudo, há uma diferença quanto ao uso do verbo auxiliar na constituição dos tempos compostos que, em língua italiana, pode ser formada tanto com o verbo *avere* (ter) quanto com *essere* (ser): *Antonella ha lavorato tropo*/*Antonella è andata a Roma*. Esta distinção entre os verbos auxiliares é uma característica que faz parte da estrutura verbal da língua italiana e não encontra correspondência na língua portuguesa. Lembramos apenas que, na nossa língua, a troca do verbo auxiliar se dá apenas quando temos uma estrutura verbal de voz passiva: *Carlos foi ajudado pelo pai*. Na voz ativa, entretanto, o verbo auxiliar utilizado em português é sempre *ter*: *O pai tem ajudado Carlos*.

Semanticamente, veremos que o ponto de contraste no uso dos pretéritos perfeitos se dá com o pretérito perfeito composto (*passato prossimo*). Em língua italiana, esse tempo verbal tem um valor mais abrangente, enquanto não se limita apenas a indicar ações com continuidade no presente, que não encontra equivalência no português, língua, aliás, na qual o seu uso é mais restrito.

Vale lembrar que, ao fazermos uma análise contrastiva entre o par de línguas italiano-português brasileiro e vice-versa, queremos não só apresentar semelhanças e diferenças morfossemânticas do pretérito perfeito simples e composto nas duas línguas, mas, sobretudo, oferecer uma sugestão de tradução e versão para os dois tempos verbais do pretérito perfeito nas diversas situações discursivas. É lógico que, em se tratando de tradução, não há uma fórmula única ou fixada para todas as

circunstâncias tradutórias. A tradução, deixemos claro aqui, é um trabalho que depende do contexto no qual as palavras estão inseridas e isto inclui, também, os tempos verbais de línguas irmãs como o português e o italiano.

O pretérito perfeito do indicativo em português

Em língua portuguesa, temos dois pretéritos perfeitos do indicativo: o simples e o composto. Cada um desses tempos verbais tem uma função distinta, sendo o pretérito perfeito simples usado para indicar uma ação concluída num determinado momento do passado e o pretérito perfeito composto, por sua vez, apresenta uma ideia de continuidade, indicando a repetição de uma ação até o momento presente, podendo sugerir, também, que essa mesma ação poderá se estender no futuro imediato.

Pretérito perfeito simples

Um verbo conjugado no pretérito perfeito simples do indicativo indica que a ação verbal aconteceu num determinado momento do passado, tendo o seu início e o seu fim no passado. No exemplo, podemos notar que a ideia de ação passada está no verbo:

> Encontrei minha tia no mercado.

Muitas vezes, a referência ao passado, que o próprio verbo apresenta em si, pode ser reforçada por um advérbio ou locução adverbial de tempo.

> **Na semana passada** eu visitei a cidade de Roma.
> **Ontem** nós almoçamos num restaurante italiano.

Diferentemente do pretérito imperfeito, quando usamos o pretérito perfeito simples do indicativo, queremos indicar uma ação não habitual e momentânea, localizada num determinado momento anterior ao da fala. De fato, o pretérito imperfeito tem como uma das suas funções verbais expressar uma ação passada não concluída que se caracteriza pela ideia de repetição como uma prática habitual. Assim, temos:

> Na minha adolescência, eu acompanhava minha mãe à igreja aos domingos.

O pretérito perfeito simples não confere ao discurso a noção de repetição da ação no passado como força do hábito. Ele indica, por sua vez, que a ação expressa se deu num certo momento e naquele mesmo espaço de tempo foi concluída.

> Ela encontrou um velho amigo no centro da cidade.

Pretérito perfeito composto

No modo indicativo, além do pretérito perfeito simples, há também o pretérito perfeito composto. O pretérito perfeito composto exprime (BECHARA, 2019: 236) repetição ou prolongação de um fato até o momento em que se fala, ou fato habitual (a), e, também, um fato consumado (b).

> (a) Eu tenho varrido o quintal desta casa todos os dias desde que eu vim morar aqui.
> (b) Tenho dito (no fim dos discursos).

A ação indicada pelo pretérito perfeito composto pode se estender até um momento posterior ao da fala.

> Eu tenho estudado todos os dias para o vestibular.

> Ultimamente, meu pai tem trabalhado como um condenado.

A ideia de uma ação feita no passado que se estende até o presente por uma necessidade de se continuar a fazê-la dá ao pretérito perfeito composto, se considerarmos as circunstâncias textuais, um poder de duração e extensão que vai além do presente. Quem tem estudado para uma prova que será realizada num momento futuro, sabe que essa ação foi feita, está sendo repetida e será efetuada por algum tempo. Desta forma, vemos que o pretérito perfeito composto tem uma abrangência temporal que reúne o passado, o presente e até mesmo o futuro quando se pretende informar sobre uma ação que tem como ponto forte de expressividade a noção de repetição, de continuidade. Quando alguém diz que "*tem trabalhado como um condenado*", percebe-se claramente que a ação de *trabalhar* foi realizada num momento anterior ao da fala, está sendo feita e será concluída no presente e terá, também, uma continuidade com início e fim no futuro. Como podemos notar, a noção de conclusão expressa pelo pretérito perfeito composto não é total, mas parcial, se considerarmos que a ação precisa ser repetida e terminada outras vezes. Essa é, portanto, a diferença que existe entre os dois pretéritos perfeitos do indicativo. Enquanto a ação do pretérito perfeito simples tem seu término no passado, a do pretérito perfeito composto precisa ser continuada para num determinado momento posterior ao da fala ser completamente acabada.

Como podemos observar, em português, os dos dois pretéritos perfeitos do indicativo têm valores expressivos bem distintos, ainda que indiquem ações passadas concluídas. O pretérito perfeito simples não pode substituir o pretérito perfeito composto e vice-versa. Desse modo, se usarmos o pretérito perfeito composto para indicar uma ação feita no

passado que não exprima a necessidade de extensão ou continuidade no presente e num futuro imediato, provocaremos uma estranheza capaz de comprometer o sentido da frase. Observemos os exemplos:

> Ontem eu tenho compradoum carro novo.
> (No lugar de "Ontem eu comprei um carro novo.")
>
> Eu tenho vistoo diretor há poucos minutos no pátio da escola.
> (No lugar de "Eu vi o diretor há poucos minutos no pátio da escola.)

O uso do pretérito perfeito simples no lugar do pretérito perfeito composto perde, também, o valor expressivo de indicar uma ação passada que se estende até um momento posterior (presente ou futuro imediato). O pretérito perfeito simples nos dá a certeza de que a ação feita não teve uma continuidade subsequente, enquanto o pretérito perfeito composto, por si só, introduz na oração essa ideia de continuidade. Nos exemplos seguintes, podemos notar essa diferença:

> (a) Como você está se preparando para o vestibular?Eu estudei como um louco.
> (b) Como você está se preparando para o vestibular? Eu tenho estudado como um louco.
> (c) Como você se preparou para o vestibular? Eu estudei como um loco.

No exemplo (a), o uso do pretérito perfeito simples indica que a ação de *estudar* foi realizada e concluída completamente no passado sem uma continuidade num momento posterior. Entretanto, o pretérito perfeito simples não combina com a locução verbal utilizada na pergunta (*está se preparando*), porque ela exige do verbo da resposta a mesma ideia de continuidade que transmite. No exemplo (b), a noção de continuidade que a locução verbal da resposta denota se harmoniza

perfeitamente com a ideia de extensão da ação expressa pelo pretérito perfeito composto usado na resposta. Já no exemplo (c), o uso do pretérito perfeito simples indica que, no momento da pergunta, a ação expressa pelo verbo já foi totalmente realizada e não há necessidade de ter continuidade ou de se estender. Por este motivo, o mesmo tempo verbal é utilizado na resposta.

Como vimos, o uso do pretérito perfeito simples e composto do indicativo em português obedece a critérios específicos que não nos permitem utilizar um tempo verbal no lugar do outro. Contudo, nos últimos anos, sobretudo na linguagem menos formal, cada vez mais o pretérito perfeito composto tem sido usado no lugar do pretérito mais-que-perfeito, principalmente em certas orações temporais (BECHARA, 2019: 236).

> Depois que ele foi (fora) embora, ela dormiu a noite toda.

Resumidamente, podemos dizer que o pretérito perfeito simples indica uma ação concluída num momento passado, enquanto o pretérito perfeito composto se refere a uma ação passada que, pela sua necessidade de continuação, estende-se até o momento da fala, podendo até mesmo ser repetida numa ocasião posterior.

O *passato prossimo* e o *passato remoto* em italiano

Em língua italiana, o *passato remoto* e o *passato prossimo* são os dois tempos do modo indicativo que correspondem, respectivamente, ao pretérito perfeito simples e ao pretérito perfeito composto da língua portuguesa. Como veremos, diferentemente da nossa língua, o uso dos

dois tempos passados em italiano não obedecem a critérios específicos que limitam o seu emprego a determinadas circunstâncias textuais. Com efeito, o *passato prossimo* pode ser empregado no lugar do *passato remoto* em diversas situações de fala e de escrita menos formal. Se levarmos em conta apenas as exigências gramaticais, podemos afirmar que os dois tempos passados da língua italiana têm regras bem específicas. Vejamos, então, quais são elas.

Passato prossimo

O *passatoprossimo*, chamado também de *perfetto composto*, é um tempo verbal da língua italiana que pertence ao modo indicativo. O *passato prossimo* indica fatos ou eventos concluídos num momento anterior ao da enunciação.

> Ieri ho visitato i miei nonni.
> (Ontem eu visitei os meus avós.)

O processo que o *passato prossimo* exprime aconteceu, geralmente, antes do momento da enunciação, mas, em certas condições, pode ser situado em outros pontos do eixo cronológico, ou seja, também depois do momento da enunciação (BERTINETTO, 1986: 30). Neste caso, o *passato prossimo* indica ações passadas que se estendem até o momento presente, isto é, até o momento da fala.

> Ho lavorato come un mulo per mantenere la mia famiglia.
> (Tenho trabalhado como um condenado para sustentar a minha família.)

Como pode parecer pelo próprio nome em língua italiana, o *passato prossimo* não indica apenas fatos ou eventos que ocorreram num

passado recente, ele pode expressar, também, acontecimentos dum passado mais distante cujos efeitos perduram ainda no momento da fala.

> (a) Dove sieti andati stamattina? / (Aonde vocês foram esta manhã?)
> (b) Anni fa i miei genitori hanno comprato la casa dove oggi viviamo./ Alguns anos atrás meus pais compraram a casa na qual moramos hoje.)

No exemplo (a), o *passato prossimo* exprime um acontecimento passado bem recente. O advérbio de tempo (*sta mattina/esta manhã*) indica que se trata de um fato acontecido no mesmo dia do momento da enunciação, reforçando a ideia de ação recente expressa pelo verbo. No exemplo (b), o fato assinalado pelo *passato prossimo* está temporalmente distante do momento da enunciação, entretanto os efeitos da ação passada se refletem sobre o tempo presente da fala, aqui, também, reforçado pelo advérbio de tempo (*oggi/hoje*).Como vimos, o *passato prossimo* exprime ações passadas cujos efeitos ainda perduram no momento da enunciação. Neste sentido, a distância entre a ocasião do evento e a da fala pode ser de qualquer duração, ou seja, pode se tratar de um fato ocorrido tanto próximo quanto distante do momento da enunciação.

Separada a questão da proximidade ou distância do tempo entre o fato ocorrido e o momento da fala, o *passato prossimo* expressa uma ação concluída, sentida ainda ligada ao presente (TRAIANO, 1988: 309). Neste caso, a ideia de ligação com o presente pode ser percebida no contexto e pode vir implícita ou explicitamente. Observemos alguns exemplos:

(a) Ho presoun bel voto in matematica.
(Tirei uma boa nota em matemática.)

(b) Nel 2005 Antonio è partito per Roma.
(Em 2005, Antonio partiu para Roma.)

(c) Negli ultimi anni il costo della vita è salito.
(Nos últimos anos o custo de vida subiu.)

(d) Mi sono riposato dopo tante ore di lavoro e adesso mi sento meglio.
(Descansei após tantas horas de trabalho e agora me sinto melhor.)

No exemplo (a), a ligação com o presente ocorre implicitamente, porque se trata de uma notícia fresca, ou seja, uma notícia recente sobre um fato ocorrido no passado. No exemplo (b), o momento da ação expressa pelo verbo é indicado (*nel 2005*), entretanto a ligação com o tempo presente é implícita, pois a continuidade da ação se dá quando interpretamos que Antonio ainda se encontra em Roma no momento da enunciação. Já nos exemplos (c) e (d), a percepção da ligação da ação passada com o tempo presente é explícita. De fato, há nas duas frases elementos textuais que confirmam a ideia de ligação da ação passada com o presente: a locução adverbial de tempo "*negliultimianni*" (nos últimos anos), que inclui o ano corrente, e o advérbio de tempo "*adesso*" (agora).

Outro uso do passato prossimo é verificado em língua italiana no discurso direto utilizado nas narrativas literárias. O uso do *passato prossimo* na fala das personagens se opõe ao *passato remoto* utilizado no texto do narrador.

> Cosimo disse: - Ho detto che non voglio e non voglio! – e respinse il piatto di lumache. (Italo Calvino, Il barone rampante, p.3)
>
> (Cosimo disse: "Já falei que não quero e não quero!", e afastou o prato de escargots. – Italo Calvino, O barão nas árvores, p. 3)

A distinção entre o *passato prossimo* da fala das personagens e o *passato remoto* no discurso do narrador é uma característica peculiar da língua italiana. Essa peculiaridade marca a contraposição que há entre os dois passados italianos quanto à ideia de distância ou proximidade do evento em relação ao momento presente. Com efeito, o *passato remoto* é usado na fala do narrador que é o responsável por contar uma história já acontecida cujos efeitos não se veem mais ligados ao presente. O *passato prossimo* utilizado na voz das personagens retrata, por sua vez, eventos passados acontecidos no momento em que a história se desenvolvia e, portanto, acontecimentos passados recentes.

O *passato prossimo* pode denotar, também, uma experiência vivida pelo sujeito num eixo temporal muito vasto e não especificado:

> (a) Non sono mai stato a Venezia.
> (Nunca estive em Veneza.)
>
> (b) Mia mamma ha visto "La vita è bella" più di cinque volte.
> (Minha mãe viu "A vida é bela" mais de cinco vezes.)

No exemplo (a), a ação expressa pelo verbo não foi realizada até o momento da enunciação, o que nos faz perceber que os seus efeitos se estendem até o momento presente contemplando, assim, uma das necessidades para o uso do *passato prossimo*. No exemplo (b), não é especificado em que momento passado a ação foi realizada, não sendo possível determinar a distância temporal do evento em relação ao

presente. Todavia, a ideia de extensão da ação até o momento presente fica por conta da interpretação do discurso desde que se considere que a mãe continuará a ver o mesmo filme em outras oportunidades. A experiência expressa com o *passato prossimo* pode ser também delimitada entre dois pontos temporais (exemplo a) ou valer como uma regularidade (exemplo b):

> *(a) Ho sempre preso le vacanze dal 1 gennaio al 1 febbraio.*
> *(Eu sempre tirei férias de 1 de janeiro a 1 fevereiro.)*
>
> *(b) Ho sempre comprato il giornale in quest'edicola.*
> *(Eu sempre comprei o jornal nesta banca.)*

Sensini (2009, p. 263)[1] observa que

> o *passato prossimo* com frequência é usado, também, como tempo relativo em conexão com um tempo passado: 'Appena mi *ha visto*, è scappato via'[2].Na língua falada, especialmente no registro familiar, é colocado em conexão, também, com um tempo presente: 'Appena*ho finito*, ti telefono'[3].

Cabe-nos lembrar, aqui, que os dois exemplos citados por Sensini são típicos de um discurso menos formal. Num registro mais formal e gramaticalmente mais rigoroso da língua italiana, teríamos, no primeiro exemplo, o *trapassato remoto* combinando com o *passato remoto*: "*Appena mi ebbe visto, scappò via*" (*Assim que me vira, fugiu*) e, no

[1]Il passato prossimo viene spesso usato anche come **tempo relativo**, in rapporto com un tempo passato: "Appena mi *havisto*, è scappato via". Nel parlato, specialmente nel registro famigliare, è posto in relazione anche con un tempo presente: "Appena *ho finito*, ti telefono".
[2] "Assim que me viu, fugiu" (tradução nossa).
[3]"Assim que eu terminar, telefono para você" (tradução nossa).

segundo exemplo, o *futuro anteriore* em conexão com o *futuro semplice*: "Appenaavrò finito, ti telefonerò"(*Assim que eu tiver terminar, telefonarei para você*).

Passato remoto

O *passato remoto*, chamado também de *perfetto semplice*, é um tempo verbal da língua italiana que pertence ao modo indicativo. O *passato remoto* exprime um evento acontecido no passado sem que haja relação entre o momento da enunciação e o momento do acontecimento.

> Studiai Lettere vent'anni fa.
> (Estudei letras há vinte anos.)

O *passato remoto* "exprime uma ação realizada distante no tempo ou sentida como não mais ligada ao presente, um fato histórico" (TRAIANO, 1988: 309).

> Cristoforo Colombo scoprì l'America nel 1492.
> (Cristóvão Colombo descobriu a América em 1492.)

Do ponto de vista do aspecto, o *passato remoto* é um tempo perfectivo que designa um processo inteiramente concluído cujas consequências não podem ser consideradas atuais, assim como os eventos não podem ser reconduzidos ao momento da enunciação. Dessa forma, consideramos que a situação expressa pelo *passato remoto* não é mais vigente no momento da enunciação, como podemos ver nos exemplos seguintes:

> (a) Gianni visse a lungo a Firenze.
> (Gianni viveu por muito tempo em Florença.)

(b) Gianni ha vissuto a lungo a Firenze.
(Gianni viveu por muito tempo em Florença.)

Com o uso do *passato remoto* (*visse*) indicamos que Gianni non vive mais em Florença, com o *passato prossimo* (*ha vissuto*), ao contrário, queremos dizer que Gianni vive ainda em Florença. O *passato remoto* pode servir, também, para indicar eventos ocorridos recentemente, neste caso, trata-se de ações que não têm ligação com o presente ou que para o momento não tenham nenhuma importância (TRAIANO, 1988: 309).

Ieri lo incontrai per caso.
(Ontem, eu o encontrei casualmente.)

O passato remoto "exprime uma ação ocorrida num arco de tempo definitivamente decorrido" (TRAIANO, 1988: 309).

Nell'800 fecero enormi progressi la medicina e la meccanica.
(No século XIX, a medicina e a mecânica fizeram enormes progressos.)

Nas narrações literárias, nas narrações objetivas ou nos contos pessoais sem referências dêiticas, o *passato remoto* codifica sequências narrativas de primeiro plano, ou seja, aquelas que constituem a trama principal da narração, enquanto os eventos de fundo são codificados pelos tempos imperfectivos como o imperfeito e o presente (WEINRICH, 1978: 50).

> Fu il 15 di giugno del 1767 che Cosimo Piovasco di Rondò, mio fratello, sedette per l'ultima volta in mezzo a noi. Ricordo come fosse oggi. Eravamo nella sala da pranzo della nostra villa d'Ombrosa, le finestre inquadravano i folti rami del grande elce del parco. (Italo Calvino, Il barone rampante, p. 3)
>
> (Foi em 15 de junho de 1767 que Cosme Chuvasco de Rondò, meu irmão, sentou-se conosco pela última vez. Lembro como se fosse hoje. Estávamos na sala de jantar da nossa vila de Penúmbria, as janelas enquadravam as densas ramagens do grande carvalho ílex do parque. – Italo Calvino, O barão nas árvores, p. 3).

Nos textos comemorativos e históricos relativos a personagens aos quais se atribui uma certa notabilidade, o *passato remoto* exprime um atributo ou uma condição estável, sobretudo com verbos estativos, que com tal forma não denotam geralmente uma condição permanente. O uso reflete a reatualização de uma situação num passado distante (BERTINETTO, 1986: 171).

> Alessandro Manzoni fu uno scrittore, poeta e drammaturgo italiano.
> (Alessandro Manzoni foi um escritor, poeta e dramaturgo italiano.)

Nos dias de hoje, principalmente na linguagem familiar, o *passato remoto* vem sendo usado cada vez mais no lugar do *trapassato remoto* (pretérito mais-que-perfeito simples), embora gramaticalmente e, em especial, nos textos literários este uso não seja muito aceito.

> Dopo che finì la lezione, il professore diede i voti agli alunni.

(Depois que terminou a aula, o professor deu as notas aos alunos.)

Mais correto seria, portanto, a construção:

Dopo che ebbe finito la lezione, il professore diede i voti agli alunni.
(Depois que terminara a aula, o professor deu as notas aos alunos.)

Diferenças regionais entre o *passato prossimo* e o *passato remoto*

Na língua italiana hodierna, o *passato remoto* tem sido substituído pelo *passato prossimo* nas mais diversas situações de fala, mesmo para indicar eventos acontecidos num passado mais distante, principalmente nas regiões da Itália Setentrional:

Dieci anni fa abbiamo fato un lungo viaggio in Spagna e ci siamo divertiti moltissimo.
(Há dez anos fizemos uma longa viagem à Espanha e nos divertimos muitíssimo.)

O uso do *passat oprossimo* para indicar eventos passados sem ligação com o momento da enunciação, nos quais se usaria preferivelmente o *passato remoto*, varia de acordo com a região do falante. Muitas vezes, o comportamento linguístico dos italianos regionais reflete grosso modo a dos dialetos correspondentes (BERTINETTO & SQUARTINI, 1996: 392-394). No século XX, a preferência tornou-se maior até o declínio do *passato remoto*, sobretudo na linguagem falada (LOPORCARO, 2009: 63).

O uso do *passato prossimo*, que também se difunde em boa parte da Itália, teve influência, sobretudo, dos meios de comunicação em

massa. Em muitos textos jornalísticos o *passato prossimo* é o tempo passado mais frequente:

> La passione per il karate di Linda era nata grazie al padre Giampaolo, amante e campione di questa disciplina. Il fratello Lelio, invece, è stato tre volte parlamentare. Anche la sorella Nilde ha praticato questo sport fin da quando era bambina, condividendo la passione con Linda. I funerali si sono svolti domenica, in paese c'era tantissima gente commossa. (Corriere della Sera, 25 novembre 2019)

> *(A paixão pelo caratê de Linda nascera graça ao pai Giampaolo, amante e campeão desta disciplina. O irmão Lelio, ao contrário, foi três vezes parlamentar. A irmã Nilde também praticou este esporte desde quando era criança, dividindo a paixão com Linda. O funeral foi realizado no domingo, na cidade havia muita gente comovida – CorrieredellaSera, 25 de novembro de 2019.)*

Na Itália Meridional, entretanto, o *passato remoto* é usado indistintamente até para contexto em que o uso do *passato prossimo* parece evidente:

> Stamattina mi alzai presto per andare a scuola.
> (Esta manhã me levantei cedo para ir à escola.)

Todavia, o uso de um ou outro passado tem diversos graus de aceitabilidade no Sul de acordo com a distância entre o momento da enunciação e o fato ocorrido. Por exemplo, diferentemente de um falante da Catânia, para usar o *passato prossimo* ou o *remoto*, um napolitano leva em consideração o momento da fala em relação ao momento do evento (LOPORCARO, 2009: 148):

> Oggi ho studiato un po' di matematica.
> (Hoje eu estudei um pouco de matemática.)

> Ieri studiai un po' di matematica.
> (Ontem eu estudei um pouco de matemática.)

A este respeito, Sensini (2009: 265)[4] afirma que

> Esta tendência de o *passato prossimo* enfraquecer o *passato remoto* é ajudada sobretudo pelos usos regionais. Ela, de fato, é particularmente forte nas falas regionais da Itália setentrional (especialmente no Piemonte, na Lombardia e no Vêneto), enquanto nas regiões da Itália meridional o *passato remoto* se mostra ainda muito indispensável, até porque em muitas falas do Sul (especialmente na Sicília, na Calábria, mas também no Lácio) o *passato remoto* é normalmente utilizado também em contextos que, referindo-se a fatos acontecidos num momento muito próximo ao presente, requereriam o *passatoprossimo*: 'Questamattina*mi alzai* presto'[5]; 'Ieri*vedesti*tuofratello?'[6].

Alguns autores usam o perfeito simples ou o perfeito composto como sinal de familiaridade com a fala regional do Norte ou do Sul, não levando em consideração a preferência pelo *passato remoto* para o discurso indireto (voz do) e pelo *passato prossimo* para o discurso direto (voz das personagens):

> Appena Buck mi ha visto comparire sul cancelo ha cominciato a correre in tondo come un pazzo; poi, per ribadire la sua felicità, ha devastato abbaiando due o tre aiuole. (Susanna Tamaro, Va' dove ti porta ilcuore, p. 8).

[4] Questa tendenza del passato prossimo a scalzare il passato remoto è favorita soprattutto dagli usi regionali. Essa, infatti, è particolarmente forte nelle parlate regionali dell'Italia settentrionale (specialmente in Piemonte, in Lombardia e nel Veneto), mentre nelle regioni dell'Italia meridionale il passato remoto si rivela ancora molto vitale, anche perché in molte parlate del Sud (specialmente in Sicilia, in Calabria, ma anche nel Lazio) il passato remoto è normalmente utilizzato anche in contesti che, alludendo a fatti avvenuti in un momento vicinissimo al presente, richiederebbero il passato prossimo: "Questa mattina *mi alzai* presto"; "Ieri *vedesti* tuo fratello?".
[5] Esta manhã *me levantei* cedo" (tradução nossa).
[6] "Ontem você *viu* seu irmão?" (tradução nossa).

(Mal o Buck me viu aparecer na cancela, começou a andar às voltas como um louco; depois, para provar que estava feliz, devastou ladrando dois ou três canteiros – Susanna Tamaro, Vai aonde te leva o coração, p. 12).

Gallo dormiva profondamente sprufunnato nella poltrona, di passata il commissario gli dette un càvucio in un polpaccio. «Che c'è? Che fu?» (Andrea Camilleri, La paura di Montalbano, p. 37).
(Gallo dormia profundamente absorto na poltrona, involuntariamente o comissário lhe deu um chute na panturrilha. «O que há? O que foi» - Andrea Camilleri, O medo de Montalbano, p. 37).

Questões de tradução e versão: pretérito perfeito simples e composto *versus* passato prossimo e remoto

Em italiano, a escolha entre o *passato prossimo* e o *passato remoto* não depende do fator tempo uma vez que não importa tanto se o passado é próximo ou distante. Com efeito, o *passato prossimo* se usa para ações recentes e ligadas ao presente (a) e para ações distantes no tempo, mas que exprimem fatos pelos quais o falante prova interesse (b). Para esses dois casos se traduz o *passato prossimo* para o português usando o pretérito perfeito simples:

Ieri ho chiesto a Giulio di venire a casa mia.
(Ontem pedi a Giulio para vir à minha casa.)

Dante Alighieri ha scritto numerose opere.
(Dante Alighieri escreveu várias obras.)

O *passato prossimo* expressa, também, ações passadas que apresentam uma necessidade de continuidade no presente. Neste caso

específico, a tradução do *passatoprossimo*para o português é feita com o pretérito perfeito composto:

> Ultimamente holavoratomolto.
> (Ultimamente eu tenho trabalhado muito.)

O *passato remoto* é usado para ações distantes no tempo que, de modo algum, estão ligadas ao presente (a) e para ações recentes que, porém, exprimem fatos pelos quais o falante não prova nenhum interesse (b). Todas as situações de uso do *passato remoto* em italiano são traduzidas para o português com o pretérito perfeito simples:

> *Nella prima guerra mondiale trovarono la morte moltissimi soldati.*
> *(Na Primeira Guerra Mundial morreram muitos soldados.)*
>
> *Qualche tempo fa conobbi anch'io la persona di cui state parlando.*
> *(Há algum tempo, eu também conheci a pessoa da qual vocês estão falando.)*

Em português, como vimos na tradução das frases exemplos, usamos o pretérito perfeito simples para todas as situações em que a ação passada não se estende até o momento presente, porque não levamos em consideração a ideia de fatos passados ligados ou não ao presente. Na verdade, a ligação da ação passada com o presente é o que distingue, gramaticalmente, o uso do *passato prossimo* e do *passato remoto* em italiano. Gramaticalmente, temos a seguinte determinação de uso dos dois pretéritos perfeitos da língua italiana:

> Negli ultimi secoli gli uomini hanno fatto molte scoperte scientifiche.
> (Nos últimos séculos os homens fizeram muitas descobertas científicas.)
>
> Nel XIX secolo gli uomini fecero importanti scoperte scientifiche.
> (No século XIX os homens fizeram importantes descobertas científicas.)

No exemplo (a), usamos o *passato prossimo* porque há uma ligação com o presente o fato de a expressão "*ultimisecoli*" (últimos séculos) incluir o século em curso. No exemplo (b), o *passato remoto* foi utilizado porque o século XIX é um tempo completamente concluído. Como vimos, nos dois exemplos em língua italiana, tanto o *passato prossimo* quanto o *passato remoto* foram traduzidos para o português com o pretérito perfeito simples.

Quando indica ações passadas sem continuidade no presente, o *passato prossimo* não pode ser traduzido para o português com o pretérito perfeito composto, mesmo havendo uma semelhança estrutural entre os dois tempos verbais. Sendo assim, a frase "*Ieri<u>hocomprato</u> una macchinanuova*" não pode ser traduzida como "*Ontem eu <u>tenho comprado</u> um carro nov*o", pois perde o seu sentido lógico em português. A tradução correta é feita com o pretérito perfeito simples "*Ontem eu <u>comprei</u> um carro novo*".

Diferentemente do *passato prossimo* da língua italiana, o pretérito perfeito composto, em português, só serve para indicar ações passadas com continuidade no presente:

> Eu tenho visitado minha avó todos os dias, porque estou preocupado com a sua saúde.

(Ho visitato mia nonna tutti i giorni, perché sono preoccupato per la sua salute.)

Portanto, quando uma ação passada tem continuidade até o momento presente, podendo se estender até um momento posterior ao da fala, obriga a quem fala ou escreve em português e em italiano a utilizar, respectivamente, o pretérito perfeito composto e o *passato prossimo*.

Conclusão

Como vimos, é possível dizer que, estruturalmente, o pretérito perfeito simples do português corresponde ao *passato remoto* do italiano e o pretérito perfeito composto corresponde ao *passato prossimo*. Entretanto, no discurso oral ou escrito, tanto o *passato prossimo* quanto o *passato remoto* equivalem, em português, ao pretérito perfeito simples. Particularmente, o uso do pretérito perfeito composto em português é limitado a ações passadas que indicam continuidade no momento presente e encontra equivalência, em italiano, apenas no *passato prossimo*.

Em relação aos textos italianos nos quais aparecem o *passato prossimo* e o *passato remoto*, o pretérito perfeito simples é o tempo verbal do português que predomina nas traduções, exceto quando a ação passada concluída apresenta uma clara ideia de continuidade no momento presente. Neste caso, o pretérito perfeito composto é necessário para que o texto tenha lógica e clareza no português. Dessa forma, vemos que a complexidade do trabalho do tradutor de língua portuguesa se apresenta na questão da versão para a língua italiana, pois os textos, nos quais aparece o pretérito perfeito simples, devem ser analisados com maior atenção para quecada situação de uso de um ou

outro passado perfeito italiano seja considerada. Essa análise deve ser feita, não apenas sobre as questões gramaticais que envolvem o *passato prossimo* e o *passato remoto*, mas também sobre as tendências regionais, as diversas situações narrativas e, principalmente, a questão que abrange a ideia de proximidade ou distância em relação ao momento da fala. Lembramos, por fim, que a diferença de uso entre os dois pretéritos perfeitos da língua italiana não está amarrada à noção de distância no tempo, mas, sobretudo, à percepção de que a ação longe ou próxima no tempo tem uma ligação com o momento presente.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BERTINETTO, Pier Marco. **Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano**. Il sistema dell'indicativo. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.

BERTINETTO, Pier Marco & SQUARTINI, Mario. *La distribuzione del perfetto semplice e del perfetto composto nelle diverse varietà di italiano*. *In*: **Romance philology**, 1996, 49, 4, pp. 383-419.

CALVINO, Italo. **Il barone rampante**. Milano: Oscar Mondadori, 2012.

CALVINO, Italo. **O barão nas árvores**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMILLERI, Andrea. **La paura di Montalbano**. Milano: Oscar Mondadori, 2009.

LOPORCARO, Michele. **Profilo linguístico dei dialetti italiani**. Roma-Bari: Laterza, 2009.

SENSINI, Marcello. **La grammatica della lingua italiana**. Milano: Oscar Mondadori, 2009.

TAMARO, Susanna. **Va' dove ti porta il cuore**. Milano: BURextraRizzoli, 2012.

TAMARO, Susanna. **Vai aonde te leva o coração**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

TRAIANO, Romolo. **L'italiano, una linguamaliarda**. 2 ed. Rio de Janeiro: Centro Studi Ca' Romana, 1988.

WEINRICH, Harald. **Tempus**. Le funzioni dei tempi nel testo. Bologna: Il Mulino, 1978.

A NGB E AS IDEIAS LINGUÍSTICAS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Deise Luci Pinto
Universidade Federal Fluminense

Introdução

A Nomenclatura Gramatical Brasileira – doravante NGB – completou 60 anos e ainda hoje, mesmo sendo motivo de discussão entre muitos profissionais da área de Linguagens, configura-se como aparato legal quando alunos querem recorrer de resultados de concursos, por exemplo. Nota-se, então, que se trata de um assunto que não foi esgotado – e nem cuidamos que será nessas poucas linhas – e que merece a atenção de todos que prezam pelo bom ensino da língua portuguesa, com todas suas idiossincrasias e com justa observação à evolução linguístico-científica que se nos apresenta desde o século XIX pelo menos.

O presente trabalho cuida de quatro gramáticas brasileiras de língua portuguesa, cujos autores, a despeito do grande sucesso editorial que suas obras alcançaram, tiveram o cuidado de as adaptar à NGB, quando de sua implantação em 1959. Todas quatro possuíam escopo pedagógico e, com sucesso comprovado pelo número de reedições que podemos encontrar até os dias de hoje, tiveram larga adoção entre os estudiosos de português desde aqueles dias, a par de compartilharem o mesmo aparato teórico em sua produção basilar.

Nossa intenção é investigativa e analítica neste trabalho, trazendo uma visão historiográfica das gramáticas sob estudo no que tange a todo o clima de opinião que antecedeu e que sucedeu seu surgimento no mercado editorial, além daquele estabelecido durante a implantação da NGB, que se propunha ser o ponto de inflexão do ensino de língua portuguesa no Brasil. Nossa observação será sobre as edições pós-NGB,

de 1960 a 2001, que continuavam apresentando discordâncias, especialmente pela metalinguagem utilizada, fenômeno que causava grande preocupação aos profissionais envolvidos na área de educação. Parece que insistimos em viver, ainda em nossos dias, a mesma situação, por isso consideramos que se justifica lançar os olhos sobre a NGB 60 anos depois de sua implantação.

É importante salientar que as gramáticas escolhidas para análise neste trabalho foram assinadas por grandes nomes da filologia e da gramática da língua portuguesa. Foram participantes ativos ou colaboradores na elaboração do texto da NGB, projeto de verdadeira gramatização do português do Brasil, empresa de profunda relevância didática para a época, especialmente em face da necessidade de uma simplificação e de unificação da nomenclatura gramatical a que eram submetidos alunos e professores. Entretanto, não eram os únicos nomes que bem poderiam ter sido citados aqui como representantes do que escolhemos chamar de "Geração NGB". Se não o fizemos, foi exclusivamente pela necessidade de haver um recorte em tão vultoso trabalho.

O nome "Geração NGB" foi concebido para fazer referência aqui aos gramáticos que reeditaram seus trabalhos, os quais já eram largamente utilizados nas salas de aula, em concordância com a nomenclatura oficialmente recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mesmo sendo consagrados no âmbito editorial de gramáticas da língua portuguesa e em pleno exercício docente em escolas que, desde aqueles dias e até hoje, permanecem sendo referência de ensino da mais alta qualidade no Brasil, como o Colégio Pedro II e o Colégio Militar do Rio de Janeiro, por exemplo.

Em seguida, convém relacionar as gramáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa, de forma que se possa aferir a pertinência de sua escolha como textos representativos da Geração NGB. Sua constituição é a seguinte:

> LIMA, C. H. Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 6.ª ed. Adaptada à nomenclatura oficial. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy, 1960.
>
> BECHARA, Evanildo C. **Moderna gramática portuguesa**. Com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. 11.ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
>
> CUNHA, Celso F. **Gramática do português contemporâneo**. De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1970.
>
> MELO, Gladstone C. **Gramática fundamental da língua portuguesa: (de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira)**. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2001.

No que tange às edições escolhidas, buscou-se, na medida do possível, usar a edição mais próxima da vontade do autor, sem desperceber seu pensamento linguístico à época da promulgação da NGB. Assim, usa-se a 11.ª edição da *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, que mantém as ideias linguísticas originais em sua concepção, ainda que não seja exatamente a mesma que foi publicada em 1961. Saliente-se que a escolha das edições também sofreu alguns reveses, tais como a indisponibilidade da *editio princeps* de todas elas para que se pudesse proceder a uma análise das ideias iniciais do autor e seu progresso nas edições seguintes. Tal empreendimento espera-se alcançar por meio de documentação indireta: artigos de revistas especializadas, de jornais e outras que se possam encontrar ao longo da pesquisa.

Entre os objetivos deste trabalho, pretende-se avultar a importância das gramáticas da Geração NGB para a pesquisa e o ensino da língua portuguesa e estabelecer que, em havendo uma atualização da NGB, poderemos verificar um ganho no ensino atual da gramática do português com vistas a que o ensino da língua materna torne-se prazeroso além de útil, proporcionando àqueles que buscarem o conhecimento, entendimento tal que se possam fazer "poliglotas na própria língua", como apregoa o Dr. Evanildo Bechara. Afinal, não se pode abstrair de que existe atualmente uma geração de brasileiros entre os 50 e 70 anos de idade, pelo menos, de professores, médicos, engenheiros, arquitetos e tantos outros profissionais basilares para uma sociedade, que tiveram sua formação linguística a partir de qualquer das gramáticas supracitadas, não obstante os ingratos que afirmam escrever bem *apesar* delas (grifo meu). Ademais, objetivamos apresentar aqui um trabalho historiográfico, ou seja, não apenas compilar fatos históricos que se descobrem na leitura de manuais de qualquer tempo, mas realizar um estudo sistematizado da língua dentro de uma fatia temporal com o intuito de reconstruir o passado a partir da interpretação desses fatos histórico-linguísticos segundo o entendimento do espírito da época.

Como a proposta desta pesquisa é historiográfica, procederemos a uma análise documental, de revisão e comparação bibliográfica, incluindo, além das gramáticas supracitadas, materiais publicados em livros, dissertações e teses, levando em consideração o trabalho peculiar do historiógrafo da língua: o *recorte*[1] dentro do vasto tema que se nos apresenta; a *seleção* do material a ser utilizado, a fim de elaborar uma visão compreensível do que desejamos trazer a lume; e a *hierarquização* dos fatos na corrente histórica, a fim de que haja uma linearidade entre

[1] Todos os grifos são meus.

os fatos do passado até os nossos dias. Esse procedimento se faz imperioso, uma vez que a *adequação* teórica configura um dos princípios fundamentais da pesquisa historiográfica, de acordo com Konrad Koerner (1995).

Ainda conforme Koerner, há mais dois princípios fundamentais, a saber: o primeiro é a *contextualização* – através do qual se apresenta o clima de opinião à época das obras analisadas. Chama-se *clima de opinião* ao contexto histórico, social, político e até artístico da época, já que todos esses segmentos se entrelaçam, formando uma cadeia em que um segmento influencia e exerce influência sobre o outro e sobre o todo. O segundo é a *imanência*, que diz respeito à sondagem de informações e à instituição de uma ampla compreensão do documento em relação às teorias da Linguística e às abordagens da História quando da produção do documento sob análise; tudo isso para que o historiógrafo da língua recorde o passado sem interferir com concepções, dados e terminologias da modernidade durante o processo de investigação do documento eleito, imprimindo neste um caráter atual para que tenha vida integral novamente.

Como já foi dito anteriormente, a metalinguagem foi e é um fator de preocupação no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; entretanto, o historiógrafo da língua não pode se esquecer de que, para a Historiografia Linguística (HL), a metalinguagem é indispensável para lidar com a língua, tornando-a também fundamental para esse profissional, que terá o trabalho de encontrar o equilíbrio de sua utilização dentro desta proposta.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, com a intenção de obter uma visão abrangente do paradigma científico utilizado no período em foco como base teórica nos textos gramaticais brasileiros, procederemos

a uma interpretação das ideias linguísticas dos gramáticos selecionados a partir de uma atenta leitura dos prefácios e introduções, além das folhas de rosto e demais elementos pré-textuais, de tal sorte que deles se possa abstrair o ideário linguístico que norteava a descrição gramatical proposta em cada trabalho analisado.

A diversidade metalinguística e a NGB

Nos primórdios da história do Brasil, diversidade linguística era algo que sobrava para todos os lados. Os estudos, no entanto, eram reservados a uma classe bastante selecionada da sociedade que, naqueles dias, ainda era um misto de povos diversos, cada qual tentando compreender e fazer-se entender com seus idiomas de origem para a realização mais célebre da língua: a comunicação. Em meio a essa algaravia e após a importância dada aos idiomas inglês e francês em pleno território nacional, sem mencionar a língua geral, em 1808, a família Real transfere a Coroa para o Brasil e, assim, com essa repentina mudança de curso na história, estudar a língua portuguesa passou a ser algo de extrema importância na Colônia.

Desde 1808 até a NGB, muitos fatos se deram no campo das línguas e o amadurecimento de uma disciplina chamada Linguística foi um deles. A Filologia não alcançou o mesmo ritmo de avanço, e o ensino da gramática, então, não lhe acompanhava os passos de forma alguma. Enquanto isso, no Brasil, os manuais de língua portuguesa utilizavam os clássicos do idioma lusitano para desvendar os mistérios gramaticais a que eram expostos seus aprendizes. A linguagem utilizada nos clássicos, por si mesma, já trazia uma diferença extremamente substanciosa em relação à linguagem utilizada no dia a dia, inclusive daqueles que ocupavam patamares mais privilegiados na sociedade e tinham acesso ao

estudo. Nem se pode comparar à linguagem utilizada nas ruas pelas pessoas comuns, de posição mais humilde e sem recursos para desfrutarem do saber de tutores e, mais tarde, frequentarem os bancos escolares.

Ao nos achegarmos ao século XX, especificamente à primeira metade do século, o quadro era já um tanto diferente e percebemos que estudar em escolas, inclusive públicas, não configurava atividade tão utópica. As escolas privadas parecem sempre apresentar condições melhores de oferecerem estudo mais aprofundado sobre as diferentes matérias e as novidades que, mesmo antes do fenômeno da globalização, chegavam primeiro para os afortunados financeiramente. Quando se trata de um país de geografia continental como o Brasil, essa diferença também é sentida entre os centros acadêmicos e os recantos menos acessíveis para a informação. Na época em questão, os grandes centros se agrupavam entre algumas cidades, como o Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, além do estado do Maranhão, que contava com a contribuição de muitos gramáticos de excelência. Isso, no entanto, nunca garantiu uma uniformidade na transmissão do conhecimento, e o ensino da língua portuguesa possuía formas diversas de ser apresentado.

Ocorre que, na primeira metade dos 1900, o mundo e, por conseguinte, o Brasil, passava por mudanças de ordem tecnológica, artística, política e social. A sociedade mundial conheceu o avanço na área de comunicação, de transportes, do cinema, mas também conheceu o terror da guerra. Tudo isso criou um novo cenário que influenciaria e muito os processos de desenvolvimento humano – e linguístico, obviamente – em que as sociedades estavam insertas. O Brasil também viveu esses processos, tendo concorrido vários fatos para que mudanças

na área da educação fossem implantadas com o intuito de estabelecer uma nação com *status* de Nação no cenário internacional.

Um dos fatores na área da educação é que os alunos brasileiros eram submetidos a um exame de qualificação ao final do ensino básico, e as provas, via de regra, poderiam ser elaboradas e corrigidas por uma banca composta por professores de escolas diferentes das dos alunos, expondo-lhes, muitas vezes, a uma nomenclatura desconhecida do período de sua formação. Tal situação apresentava-se desconfortável tanto para o corpo docente e muito mais para os alunos, que normalmente sofriam as sanções da ignorância.

Foi diante desse quadro que surgiu, no meio acadêmico, especialmente da parte dos professores de língua materna espalhados por todo o território nacional, a preocupação com a obtenção de uma terminologia que fosse unificada, que diminuísse, pelo menos, a diversidade metalinguística que trazia a sensação de fracasso para ambas as partes no momento do exame final. Havia também o desejo de que qualquer aluno[2] pudesse ter acesso aos termos e fatos linguísticos observados em qualquer parte onde se estudasse a língua portuguesa. É claro que todos sabiam da enormidade dessa empresa, uma vez que a diversidade nem sempre se situava no plano metalinguístico e que, mesmo havendo a conscientização de que a terminologia seja fundamental no ensino da gramática, não o é para servir de cobrança em provas ou concursos. Uma simplificação terminológica é, então, pensada para dirimir esse desconforto e para tornar o ensino do português o mais democrático possível.

[2] Aluno, neste contexto, refere-se a qualquer pessoa que se interessasse pelos estudos da língua portuguesa, não devendo estar necessariamente matriculado numa escola regular de ensino.

A NGB foi concebida por meio da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, em que o então Ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, reconhece a determinação de uma Comissão que fora constituída por meio da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, para a realização de um anteprojeto de simplificação e unificação da nomenclatura gramatical brasileira a ser adotada nas escolas e nos exames pertinentes, ou seja, pretendia-se, com ela, incluir fundamentos doutrinários sobre língua, gramática, sintaxe, morfologia e muitas outras conceituações importantes para o domínio do idioma. Além da conceituação, o trabalho ali apresentado era o resultado não somente da Comissão, mas do exame minucioso das contribuições apresentadas por linguistas e filólogos de todo o Brasil.

Assinaram o Anteprojeto os professores Antenor Nascentes (1886 – 1972), Clóvis do Rêgo Monteiro (1898 – 1961), Cândido Jucá (filho)(1900 – 1982), Carlos Henrique da Rocha Lima (1915 – 1991) e Celso Ferreira da Cunha (1917 – 1989), sendo seus assessores, Antônio José Chediak (1916 – 2007), Serafim da Silva Neto (1917 – 1960) e Sílvio Edmundo Elia (1913 – 1998), os quais, reconheceram as contribuições da Academia Brasileira de Filologia, várias Faculdades de Filosofia do País, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, de célebres professores de Português, tais como, Corinto Alves Filho, Evanildo Bechara, Gladstone Chaves de Melo, Jesus Belo Galvão, Joaquim Tôrres de Araújo, Judite Domingues, Mansur Guérios, Olmar Guterres, Paulo Rónai, Rosalvo do Vale, Hélcio Martins e Paula Alves da Fonseca, além de Mattoso Câmara Jr. e Martins de Aguiar. Todos assumiram o compromisso, ao participarem de tão vultoso empreendimento para o ensino da língua portuguesa no Brasil, de aplicar uma terminologia que fosse simples, uniforme e adequada,

respeitando a exatidão científica do termo, a sua vulgarização internacional e a sua tradição na vida escolar brasileira.

É inegável que os autores escolhidos para esta pesquisa, ainda em andamento, participaram ativamente da elaboração desse anteprojeto, abdicando, no mais das vezes, do pensamento individual em favor do coletivo, acolhendo as diversas contribuições advindas de várias fontes e, ainda, por mais que já fossem consagrados como linguistas e filólogos, renderam-se à unanimidade proposta e reeditaram suas obras à luz da nomenclatura oficial. No decorrer do trabalho, entretanto, houve retaliações, pois havia muita dissidência teórica e metalinguística e não havia como satisfazer a todos com facilidade. Foi um exercício diuturno de pensar e repensar o melhor para todos em detrimento, muitas vezes, do pensamento individual[3].

A característica fundamental da NGB é que se configurou como uma curva do pensamento gramatical brasileiro: foi a tentativa de unir as bases da filologia do século XX com os ganhos do estruturalismo, trazendo a segurança da tentativa de uma unanimidade ao ensino da gramática do Português com respeito às necessidades sentidas no período em questão. Naqueles dias, a Estilística era matéria fundamental para o bom manejo do idioma; hoje, nem tanta importância se dá a ela nem na escrita, muito menos na oralidade. Igualmente, se fosse necessário conceituar 'unidade mínima', 'morfema', 'variedade mórfica', tudo isso seria facilmente encontrado nas gramáticas da Geração NGB. Entrementes, os gramáticos usavam de sua liberdade para tratar de assuntos não abordados na NGB e de fazer uso de terminologia diversa,

[3]O próprio Candido Jucá (filho), que foi um dos assinantes da NGB, antes de sua implantação, escreveu um livro com 132 restrições ao projeto da NGB.

criando para tanto, apêndices que traziam explicações acerca da diferenciação ainda permanente.

Atualmente, na maioria das escolas públicas, especialmente, não se enfrenta mais o problema da diversidade metalinguística propriamente dito; antes, o problema no ensino da língua portuguesa é a ausência de terminologia, a confusão no ensino da gramática com tantas imagens e pouco texto, o abandono de textos que excedam as rápidas mensagens das redes sociais, com seus símbolos e abreviações, um verdadeiro dialeto dentro do idioma. No entanto, nos exames de qualificação e concursos públicos, enfrenta-se o regresso à precária situação de professores e alunos buscando recursos que possam legitimar seu conhecimento e, para isso, utilizam, incontáveis vezes, a própria NGB. Por isso mesmo é que se indaga se não seria salutar uma atualização desse rico anteprojeto para o ensino básico, já que a língua é entendida como um produto histórico-social. Assim, os termos utilizados pela Análise do Discurso, por exemplo, não continuariam ocupando o espaço da obscuridade para tantos.

Olhar para trás a fim de caminhar adiante

Os séculos XIX e XX configuram o período em que foram iniciados os estudos acerca da história dos conhecimentos linguísticos sob uma perspectiva acadêmica, embora a ciência em si não seja assim tão jovem nessa área: a língua é objeto de estudo desde a invenção da escrita, pois era necessário explicar fenômenos do nosso falar.

De acordo com Auroux (1990)[4], ao praticar um idioma cotidianamente é que o aprendizado acontece, mas não seria possível

[4]AUROUX, Sylvain (Org.). *Histoire des idées linguistique*: La naissance des métalangages en Orient et Occident. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1990, t. 1.

usar um sistema de escrita existente sem o aprendizado prévio desse idioma, pois dele se necessita para transmitir o sistema escrito e é exatamente isso que caracteriza a escrita como essencial no desenvolvimento dos saberes linguísticos. O autor afirma que a maioria dos historiadores liga o nascimento das tradições linguísticas à construção dos sistemas de escrita, enquanto esta é, na verdade, "uma condição de possibilidade do saber linguístico*"*. Reitera, ainda, que se "todo saber é um produto histórico", isso significa que resulta da interação constante de tradições e do meio ambiente, tornando a língua um produto sócio-histórico-cultural, incluído no contexto de que todo conhecimento se configura como uma realidade histórica.

Válido é entender a língua como produto histórico-social e constatar que os fenômenos linguísticos são motivo de reflexão ao longo da história da humanidade. Não existe língua que não seja puramente técnica e que não revele, ao mesmo tempo, a identidade e o sentimento do povo que a prática, que a desenvolve, que a adota como forma mais excelente de expressão. É relevante perceber que resgatar o pensamento linguístico, então, fortalece as bases atuais, já que a pesquisa é de suma importância para o professor refletir sobre a língua, questionar teorias e explorar formas várias de pensar essa mesma língua. Para tal empreendimento, a HL apresenta-se como ferramenta imperiosa. Dessa forma, a língua passa a ser considerada como processo e produto histórico, ou seja, ela "resulta de cada instante de integração entre o passado e o presente em meio ao contexto sociocultural", conforme assevera Jarbas Vargas Nascimento (2005:11), Chefe do Departamento de Português da PUC-SP.

J. V. Nascimento (2005:15) assume que

> "(...) como ciência linguística, a HL tende a romper o dogma reducionista de mera descrição dos fenômenos linguísticos. Ela trata das relações complexas em que a Linguística e a História se organizam entre si, de forma convergente, no tratamento da língua. A complexidade desta interdisciplinaridade permite o conhecimento da língua e do homem e de tudo que com eles se relaciona. Nesta perspectiva, a HL nasce com o propósito de inserir a língua no universo humano não para a isolar, mas situá-la nesse universo, para integrar e fazer convergir para ela os elementos que a envolvem. Nessa perspectiva, o fato de a Linguística e a História não serem regidas por leis, não serem deterministas, contribui eficazmente para que a HL se consolide com base no diálogo e nas inter-relações, adquirindo cientificidade em torno dessas particularidades".

O olhar histórico de que a HL se utiliza mostra-nos que "voltar ao passado por meio da reatualização dos dados impressos nos documentos" nos conduz, entre outros, a "produzir uma interpretação do homem", de seu passado e da língua usada por ele, a fim de "reconstituir no/pelo documento os fatos passados, impossíveis de reconstituição pelo processo de rememorização" (2005, p.15), oferecendo "um modelo teórico que dê conta de descrever e explicar o linguístico e o histórico organizados no documento" (2005, p.16).

A fim de procedermos ao estudo das gramáticas da Geração NGB e ao impacto que causaram no ensino da gramática até os dias atuais, não basta apenas coletar os eventos históricos que tomaram lugar no desenvolvimento linguístico da prática da língua materna; antes, faz-se necessário elaborar um registro analítico desses eventos e, por isso, a HL é o que melhor subsidia a empresa desejada. Essa disciplina que, implantada nos Cursos de Letras desde 1970, vem atraindo cada vez mais

o interesse de alunos e pesquisadores brasileiros, teve como sua precursora Cristina Altman, da USP – Universidade de São Paulo. O que se almeja na realização desta pesquisa historiográfica é assumir o papel definido por Auroux de fundador, pois pretende-se voltar ao passado para legitimar uma prática cognitiva contemporânea.

Importa ressaltar a diferença entre História da Linguística e Historiografia da Linguística: enquanto a primeira relata fatos, registros, eventos, a segunda transita num espaço intermediário entre a própria história, a própria linguística, a cultura e a ciência, valorizando a interdisciplinaridade não observada na História, que tem por obrigação ater-se aos fatos concretos. Com um olhar mais abrangente, atento para os aspectos social, cultural e finalmente histórico, o historiógrafo deve ser, além de um conhecedor da história em geral, um linguista, a fim de elaborar o recorte, a seleção, a hierarquização, a descrição e a interpretação de fatos, teorias e métodos da corrente histórica. Outrossim, não haverá como desenvolver adequadamente análises e críticas de qualquer trabalho relacionado à linguagem, segundo Koerner (1995).

Como se pode observar, a HL serve também para fazer compreender os fatos históricos: não se pode fechar os olhos para os estudos linguísticos do passado, pois é justamente onde talvez se possam encontrar respostas para as lacunas que existem até hoje. Sendo assim, uma reavaliação e atualização da NGB, como já é sonhado por muitos professores da língua portuguesa, será mais convenientemente realizada por profissionais que se preocupam com a veracidade das informações, que buscam a legitimidade de suas produções, que propiciem aos atuais estudiosos da língua as diretrizes básicas para ler os textos à luz de sua

episteme, apresentando um painel do Brasil e dos filólogos do período selecionado. Esses profissionais são os pesquisadores historiográficos.

Considerações finais

Falar sobre o ensino de gramática atualmente gera discussões quase intermináveis, pois existem os que pensam que a habilidade da escrita seja fundamental para o desenvolvimento linguístico do indivíduo e que o ensino da gramática possa furtar esse mesmo indivíduo de expor com liberdade o seu modo de pensar, de ser e, portanto, posiciona tal labor como coercitivo. Por outro lado, há os que defendem a existência de regras que embelezam, por meio de uma padronização, e celebram a comunicação da forma mais requintada que se possa fazer. Também este é visto como coercitivo. Sendo assim, questões sobre o que seja adequado ou inadequado continuam em pauta; especialmente, quando permanece a indagação sobre a chancela de quem teria inventado/estabelecido tais regras linguísticas. Além dessas questões, ainda outra persiste: por que algumas formas de expressão são aceitas e solenizadas enquanto outras são rechaçadas a despeito de constituírem comunicação como resultado comum?

Juntamente a esses questionamentos, outros surgem a respeito da disciplina escolhida para a realização da presente pesquisa: a HL é uma ciência? Faz parte da Linguística? Da História? Da Filologia? Da Filosofia? Que corrente teórica é a mais sensata? Qual poderia nos aproximar mais da verdade que buscamos?

São muitos questionamentos e poucas certezas. Nada obstante, sabe-se que a HL pode evitar julgamentos excessivos a par de oferecer o conhecimento proposto pelos autores escolhidos neste trabalho; também é sabido que as obras a serem analisadas neste âmbito foram essenciais

para a formação de profissionais dos mais diversos segmentos da nossa sociedade e, até hoje, ainda são a fonte mais segura de pesquisa e conhecimento da riqueza vocabular do nosso idioma. Ainda que haja valor em tudo o que a língua pode oferecer, é salutar reativar a memória acerca dos caminhos que a gramática já trilhou no desenvolvimento da língua pátria e onde se encontra hoje.

Ronaldo Batista (2013:105) afirma que:

> "(...) um linguista (ou um bom gramático) será realmente um linguista (ou um gramático) se souber não só avançar nos conhecimentos de sua área, mas também se puder recuar, em uma reflexão teórica, ao passado de seu campo de estudos."

O que agora é apresentado não é mais que uma perspectiva investigativa, que se propõe servir de ponte entre a forma como pensavam os gramáticos da Geração NGB sobre os fenômenos linguísticos e o que hoje é ensinado nas escolas pelo Brasil afora. Acredita-se que ainda há de haver discordâncias, dissensões e, muito trabalho e estudo, mas que as vozes discordantes sejam cada vez menos numerosas é o que se deseja, a fim de alcançar-se o valor didático da simplificação terminológica nos ensinos fundamental e médio, garantindo realização mais eficiente das tarefas do professor e do aluno. Também se acredita, assim, que se poderá contribuir para que a comunidade acadêmica perceba as raízes da língua portuguesa e as mudanças que nela ocorreram.

Observemos o que sabiamente escreve Domício Proença Filho no prefácio de Nomenclatura Gramatical Brasileira – 50 anos depois, do professor Claudio Cezar Henriques:

> "Em que pesem os inegáveis por vezes radicais conflitos entre posicionamentos de gramáticos e linguistas, ou talvez por isso mesmo, a revisão crítica

> da questão situa-se como oportuna e pertinente. A retomada do texto, sua atualização e reformulação podem convertê-lo num eficaz instrumento facilitador da compreensão dos fatos da língua e ponto de chegada e de partida para a reflexão enriquecedora e produtiva." (2009: 10)

Referências

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968 – 1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

AUROUX, Sylvain (Org.). **Histoire des idéeslinguistique: La naissance des métalangages en Orient et Occident**. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1990, t. 1.

BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, DieliVesaro (Org.). **História entrelaçada 2:** a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do Século XX**.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BASTOS, Neusa Barbosa. **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do Século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística.** São Paulo: Cortêz, 2013

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguêsa.** 11 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CAVALIERE, Ricardo. **A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo.** Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1970.

ELIA, Sílvio. **Os estudos filológicos no Brasil.** In: ELIA, Sílvio. Ensaios de filologia e linguística. Rio de Janeiro, Grifo, 1975.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Nomenclatura Gramatical Brasileira – 50 anos depois.** Rio de Janeiro: Editora Parábolas, 2009.

KOERNER, E.F. Konrad. **Linguistic historiography:** projects& prospects**.**Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999.

KOERNER, E.F. Konrad. **What is the History of Linguistics good for?** Beiträgezur Geschichte der Sprachwissenschaft, v. 9, p. 209-230, 1999.

KURY, Adriano da Gama. **Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical.** 7 ed. melhorada e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1961.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguêsa.** 6 ed. Adaptada à nomenclatura oficial. Rio de Janeiro: F. Briguiet& Cia., 1960.

MELO, Gladstone Chaves de. **Gramática fundamental da língua portuguesa: (de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira).** 4 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2001.

ORLANDI, Eni P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001.

#HASHTAGS: REFLEXÕES TEXTUAL-DISCURSIVAS

Michelle Gomes Alonso Dominguez
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

O uso de *hashtags* extrapolou as redes sociais e, hoje, participa de textos diversos, estando presente em campanhas publicitárias impressas e mesmo em enunciados orais do cotidiano. Ao ser utilizada fora do ambiente virtual, fica, então, evidente que sua função não se resume mais apenas à mera utilidade técnica de indexação de conteúdos. Apesar da clareza de tal constatação, as funções textuais e consequências discursivas envolvidas em sua utilização parecem ainda bastante nebulosas.

Assim, na tentativa de iniciar algum percurso de esclarecimento quanto à utilização de *hashtags*, proponho, no presente artigo, a análise de alguns usos em diferentes situações comunicativas e gêneros discursivos, refletindo sobre as funções textuais que desempenham, bem como sobre as consequências discursivas que imprimem. E não estou só no interesse pela empreitada. A atenção dedicada pela BNCC ao letramento digital vai também ao encontro da necessidade de compreendermos as novas práticas textual-discursivas que se impõem na atualidade.

O estudo tem fundamento em uma perspectiva discursiva da linguagem. Ainda que não sejam mobilizados conceitos específicos durante a análise, é a partir dela que se encaminha minha reflexão sobre quaisquer questões linguísticas. Mais especificamente, são convocados no estudo conceitos da filosofia e da comunicação, nas vozes de Lévy

(1999) e Lemos (2004), bem como da Linguística Textual, cuja principal referência é Koch (2002).

#Ciberespaço

Antes de qualquer incursão a questões referentes a textos produzidos e veiculados em ambiente digital, é importante que se compreendam as especificidades modeladoras desse já não tão novo lugar denominado ciberespaço. Isto porque, esses traços constituem potencialidades que podem se manifestar nos textos e que muitas vezes se realizam como elementos demarcadores dos diversos gêneros textuais digitais.

Definido por Lévy (1999: 92) como "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores", o ciberespaço se institui a partir de uma geografia constituída em lógica diferente da territorial. Determinado pela interconexão e instantaneidade do fluxo de informações entre os usuários, além de transpor as barreiras espaciais definidas em função dos limites de Estados e Nações, ele rompe com a geografia estática do espaço convencional, instituindo-se a partir da mutabilidade, pois está sujeito, a todo instante, a novas contribuições.

> Como rede, o ciberespaço é aberto a priori, tendo sua forma determinada pelo tempo e pela dinâmica social, pela constituição complexa dos nós das redes. A rede não é aqui um dispositivo fechado, mas lugar de passagem e de contato, crescendo em valor de acordo com o crescimento do número de seus utilizadores. Ela é construída pela dinâmica de suas interações, não sendo assim, fechada a priori, conformando dinamicamente e sendo conformada de forma complexa pela sociedade e,

> conseqüentemente, por todo o campo comunicacional. (LEMOS, 2004: 5)

Implicado em tais considerações está o reconhecimento de que cada novo nó da rede pode se tornar produtor de novas informações e assim reorganizar parte da conectividade global. Enquanto espaço aberto, o ciberespaço promove a liberação do polo emissor, não mais controlado centralmente, mas sim potencialmente acessível a todos. De acordo com Lemos (2004: 6), "é essa liberação que vai marcar a cultura da rede contemporânea em suas mais diversas manifestações".

Na mesma direção, Lévy (1999: 63), refletindo sobre a relação entre os participantes da comunicação, identifica três diferentes dispositivos comunicacionais, a saber: um-todos, um-um e todos-todos, reconhecendo no último a inovação instaurada pelo ciberespaço:

> A imprensa, o rádio e a televisão são estruturados de acordo com um princípio um-todos: um centro emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores passivos e dispersos. O correio ou o telefone organizam relações recíprocas entre interlocutores, mas apenas para contatos de indivíduo a indivíduo ou ponto a ponto. O ciberespaço torna disponível um dispositivo comunicacional original, já que ele permite que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum (dispositivo todos-todos).

A quebra de paradigmas espaciais, temporais e comunicacionais, faz com que o compartilhamento de informações e os processos de cooperação se desenvolvam também a partir de uma sociabilidade inovadora. Não se tratando mais dos limites físicos do cotidiano, a

sociabilidade em rede se desenvolve em função das afinidades, ou, nas palavras de Castells (2005: 274):

> A sociabilidade está se transformando através daquilo que alguns chamam de privatização da sociabilidade, que é a sociabilidade entre pessoas que constroem laços eletivos, que não são os que trabalham ou vivem em um mesmo lugar, que coincidem fisicamente, mas pessoas que se buscam: eu queria encontrar alguém que gostasse de andar de bicicleta comigo, mas primeiro tenho que procurar esse alguém. Por exemplo: como criar um clube de ciclismo? Como criar um clube de gente que se interesse por espeleologia? Esta formação de redes pessoais é o que a Internet permite desenvolver mais fortemente.

Para além da impressionante velocidade de transmissão e dos padrões de sociabilidade que inaugura, a rede se estrutura de modo a possibilitar novos padrões de comunicação através da configuração em hipertexto, da imensa capacidade de armazenamento de dados, e de uma arquitetura numérica capaz de reproduzir arquivos de diferentes formatos (som, imagem, texto). Assim, à **instantaneidade** e **interatividade** inicialmente referidas, somam-se a **hipertextualidade**, a **memória** e a **multimodalidade**. E é justamente essa condensação de características em um único meio que especifica as produções textual-discursivas no ciberespaço, e, a partir das quais, passarei a tratar nosso objeto de estudo.

#Histórico

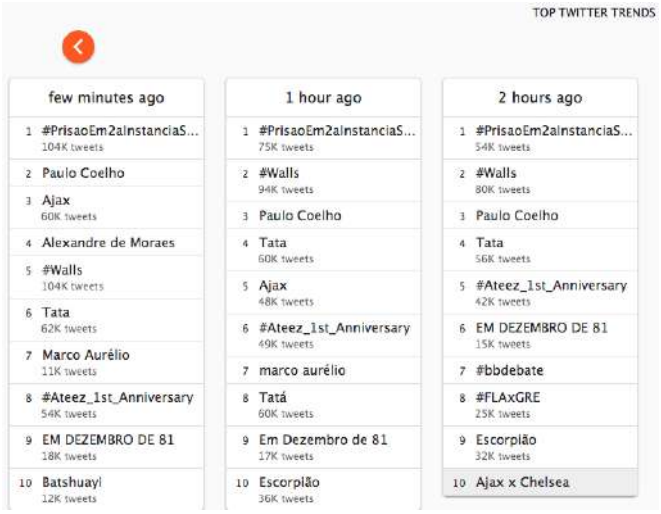
A palavra *hashtag* é formada pela composição das bases "*Hash"* (denominação do inglês para o símbolo da cerquilha, tralha ou jogo da

velha #) e *"Tag"* (etiqueta, rótulo). Trata-se de formação bastante transparente, em que se nomeia uma entidade pela sua representação ou propriedade. Assim é que chamamos de *hashtag* a união de um ou mais termos – palavras-chave do assunto – com o símbolo da cerquilha (#), usado no ciberespaço para possibilitar o direcionamento do usuário para um determinado assunto. Observa-se na própria formação da palavra a presença da multimodalidade, já que a estrutura é composta na mescla de elementos linguísticos e simbólicos.

O uso do símbolo # como marcador no ambiente digital já era utilizado nos anos 80, para identificar grupos e salas de bate-papo. No entanto, é apenas na segunda década dos anos 2000, que as *hashtags* se popularizam, inicialmente no microblog *Twitter,* e passam a expandir suas funções.

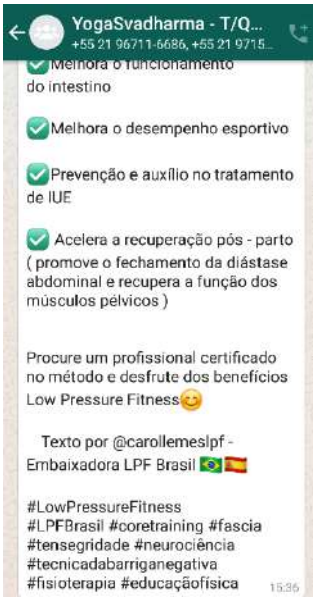
No *Twitter*, as *hashtags* funcionam como indexadores em um sistema de marcação de postagens que visa facilitar a busca de informações pelo site. Assim, são as potencialidades de hipertextualidade e memória da rede que as fundamentam, construindo toda uma cadeia discursiva sobre os temas e até mesmo pautando debates sociais nas redes (e também fora delas).

Figura 1: Ranking de tópicos no *Twitter*



Em pouco tempo e com as mesmas funções, as *hashtags* passaram a ser utilizadas também em outras redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Pinterest*, e hoje podem ser vistas até fora das redes:

Figura 2: Exemplo de *hashtags* sem função indexadora imediata







Nos exemplos da figura 2, são apresentados textos veiculados em diferentes espaços (virtuais e reais), que utilizam *hashtags* sem função indexadora primária. Na mensagem transmitida via *whatsapp*, ainda que se trate de ambiente digital, as *hashtags* não podem, em si, remeter diretamente a outras mensagens (na plataforma ou fora dela). Da mesma forma, não é função de #chatiada vincular o meme a outros de mesmo assunto. E o que dizer da *hashtag* #derretequalquercliente no balcão da loja física de uma sorveteria?

Como se pode observar, as *hashtags* parecem já ter excedido em muito sua função primária de indexação de conteúdo, e, na sequência, apresento minha leitura para algumas dessas funções.

#Funçõestextualdiscursivas

Se as *hashtags* não apresentam mais a função de indexação primária – pelo menos não mais exclusivamente, como se verá –, sua utilização já não se justifica apenas pela função técnica, mas sim pela inclusão de conteúdos textuais e discursivos. Esses conteúdos estão sendo aqui compreendidos no exercício de determinadas funções, atuando, no âmbito textual, como contextualizadoras e referenciais; no

discursivo, como marcadoras de identidade e coletividade. Analisaremos alguns exemplos na sequência.

A denominação que adotei é bastante literal. Assim, aquilo que denomino função contextualizadora ocorre quando a *hashtag* atua na construção de um contexto que sustente o sentido do texto.



Figura 3

A *hashtag* #tbt, que aparece no primeiro texto da figura 3, é um exemplo bastante emblemático da função contextualizadora. Trata-se de uma *hashtag* construída pela abreviação do termo em inglês *Throwback Thursday*, que, traduzido literalmente, significa "retrocesso da quinta-feira". Nesse sentido, ela é utilizada para marcar a postagem de fotos, feita às quintas-feiras (não exclusivamente), que remetem a momentos memoráveis do passado. Como se pode verificar na postagem de *Facebook* que utilizamos de exemplo, sua principal função é identificar a não coincidência entre o momento da fotografia e sua publicação na rede social, contextualizando-a em um momento anterior.

No segundo texto que compõe a figura 3, o tuíte expõe com clareza a ansiedade do enunciador para a chegada das “21:30”. Mas a motivação do sentimento só se esclarece pela *hashtag* #FLAXGRE, que amplia o

contexto do simples horário para a partida de futebol, em que se enfrentarão Flamengo e Grêmio.

A outra função referida em nível textual foi aqui denominada de referencial. Nela, observa-se a atuação das *hashtags* em diferentes procedimentos de referenciação[1], dentre os quais destacaremos as anáforas correferenciais recategorizadoras, as anáforas rotuladoras ou encapsuladoras e as anáforas indiretas.



Figura 4

A postagem de *Facebook* da figura 4 é multimodal e relaciona texto e imagem. Nas fotografias vemos duas crianças caracterizadas: uma com capuz vermelho, outra com gorro de lobo. O fragmento linguístico confirma, então, nossas suspeitas: trata-se de uma encenação/brincadeira do clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Mas a

[1] Em linhas gerais, a referenciação se dá quando novas entidades surgem como diversas formas de retomar um referente/objeto. A opção por esses objetos-de-discurso não é aleatória e se dá em consonância com as escolhas lexicais do autor para referir-se ao seu objeto e orientar o leitor para um determinado sentido.

postagem não pretende apenas demonstrar a brincadeira. O que o enunciador faz é compartilhar sua admiração (“Melhor versão de chapeuzinho vermelho”) e seu amor pelos atores/brincantes (“Muito amor por esses dois”). E, nesse sentido, a função das *hastags* que encerram a publicação são, claramente, referenciais: em #primos, temos a anáfora recategorizadora capaz de especificar o conteúdo “esses dois” a partir de uma relação familiar específica; em #amor uma retomada por repetição; em #infância, uma anáfora rotuladora, já que o termo sumariza todo o conteúdo da postagem sob este rótulo.

São estas também as funções das *hastags* utilizadas na seguinte postagem de *Facebook*:

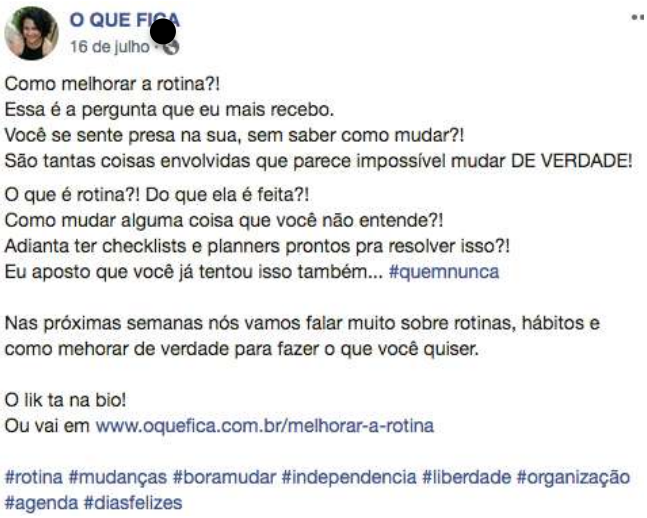


Figura 5

A postagem apresentada na figura 5 é referente ao perfil de uma organizadora profissional e utiliza a potencialidade da hipertextualidade (“O link ta na bio! Ou vai em www.oquefica.com.br/melhorar-a-rotina”)

para divulgar o conteúdo que será tratado nas próximas semanas: “rotinas, hábitos e como melhorar de verdade para fazer o que você quiser.”.

O texto parte de questionamentos que simulam possíveis inquietações dos co-enunciadores e finaliza com oito *hashtags* de diferentes funções. As três primeiras, #rotina, #mudanças e #boramudar, são retomadas diretas do texto, correspondendo a anáforas correferenciais sem recategorização. Diferentemente, em #agenda, notamos a retomada recategorizadora dos termos “checklists e planners”. Já em #independência, #liberdade, #organização e #diasfelizes, verificamos retomadas não-correferenciais diferentes das rotuladoras observadas no exemplo anterior. O caso dessas *hashtags* pode ser mais adequadamente enquadrado como anáfora indireta, já que são objetos de discurso “novos”, que mantêm relação com os conteúdos anteriores através de associação e/ou inferenciação.

Na postagem a seguir, vemos a atuação de diversas *hashtags* em conformidade com as funções referenciais identificadas até aqui. Mas, nela, destacarei as funções discursivas de identidade e coletividade.



Figura 6

A postagem do perfil Morda Bufê é originalmente multimodal[2], apresenta a fotografia de uma festa de aniversário infantil, seguida de créditos que criam *links* para os diversos fornecedores envolvidos e de uma extensa lista de *hashtags*. Entre elas, destacarei #slowfood e #comidasaudável, que acumulam, com a função referencial de anáforas indiretas, a função de vincular o serviço oferecido pelo bufê a um movimento/grupo alimentar maior (coletividade) e, ao fazê-lo, marcam subjetivamente o enunciador, distanciando-o de empresas divergentes, ainda que concorrentes.

Ainda sobre essas funções, os tuítes da figura 7 são bastante elucidativos:

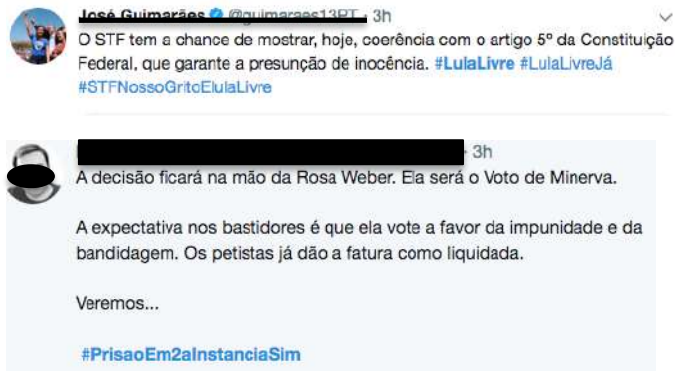


Figura 7

Os dois tuítes que compõem a figura 7 referem-se ao período que precedia o julgamento do STF sobre a possibilidade de prisões em primeira instância. Há muito o que dizer sobre as construções discursivas

[2] A foto que compunha a postagem foi retirada em função do direito de imagem da criança em questão, sem prejuízos à análise aqui proposta.

envolvidas em cada tuíte, mas, infelizmente, este não será o espaço para isso. Vou me restringir apenas ao reconhecimento de posições diversas: o primeiro enunciador coloca-se contrário à possibilidade de que se prendam suspeitos antes de esgotadas as instâncias de julgamento; enquanto o segundo enunciador posiciona-se a favor de que a prisão ocorra ainda em primeira instância.

A divergência genérica é, no entanto, marcada pela relação com um elemento comum: Lula, presente nas *hashtags* do primeiro tuíte e no texto do segundo. Pesa na polarização desses enunciadores a repercussão que a votação no STF terá na manutenção ou não da prisão do ex-presidente. Nesse caso, a função de indexação das *hashtags* atua na construção de um panorama do debate social (acessível pelos *trend topics*), fazendo com que o uso das *hashtags* #STFnossogritoelulalivre e #Prisaoem2ainstanciasim posicionem esses enunciadores em lugares discursivos diversos no embate político em questão. Assim, ao mesmo tempo em que se associam a vozes que ecoam nas redes *hashtags* equivalentes às suas e partilham um movimento coletivo, esses enunciadores distanciam-se de seus contrários, identificando-se subjetivamente.

#Concluindo

A partir da análise dos exemplos que ilustraram este artigo, pode-se afirmar que as *hashtags* já ultrapassaram sua função técnica de mera indexação de conteúdos, constituindo-se como parcela relevante para a construção do sentido textual e discursivo. No âmbito textual, pontuei suas funções de contextualização e de referenciação, através de anáforas recategorizadoras, rotuladoras e indiretas. Discursivamente, além de vincularem os discursos ao ambiente digital, as *hashtags* atribuem

relevância ao dito pela condição potencial de coletividade, através da qual também marcam subjetivamente o enunciado.

Ainda que primárias, essas considerações apontam para a amplitude de um tema ainda pouco explorado, que demanda ainda respostas para questões elementares como: *hashtags* são um gênero? São tradições discursivas? Como se estruturam? etc. Procurei com este texto, além de sinalizar para o potencial campo de estudos que as *hashtags* inauguram, contribuir para a importante tarefa do letramento digital que nos desafia cotidianamente.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 255-287.

JUBRAN, C. C. S. O discurso como objeto-de-discurso em expressões Nominais anafóricas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, IEL/Unicamp, v. 44, 2003. p.93-104.

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

_____. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. In: **Revista de Estdos da Linguagem**. vol. 16, n.1. UFMG – Minas Gerais, 2008.

KOCH, I. V; MORATO, M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEMOS, A. Cibercultura, Cultura e Identidade: Em direção a uma "Cultura Copyleft"?. **Simpósio Emoção Art.Ficial**. São Paulo, 2004. Disponível em: www.facon.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/copyleft.pdf. Acessado em 14/05/2019.

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJO, R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

HISTÓRIA EM CORDEL PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM NAS AULAS DE ENSINO BÁSICO

Tânia Regina dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Entre as diversas manifestações da linguagem, as modalidades oral e escrita tendem a ser duas de suas mais complexas formas de estruturação e, consequentemente, de descrição. A modalidade escrita é destacada como uma forma de materialização dessa expressão que, ao constituir-se como fato enunciativo, serve como material factual utilizado para contribuir e tornar possível a observação do próprio processo de realização linguística, pelo qual são constituídos os diversos âmbitos do sistema linguístico já gramaticalmente estabelecidos, seja no âmbito fonético, morfológico, sintático ou semântico, bem como em outros níveis de investigação observáveis, a fim de detalhar os meios de organização da linguagem enunciada.

A realização material da linguagem na modalidade escrita, também serve como mecanismo de análise para sua funcionalidade no que se refere à expressão, à comunicação e à interação; ou até mesmo como fonte de estabelecimento de novas perspectivas de estudo da linguagem a serem observadas e descritas como fatos da língua.

Vários estudos vêm comprovando que as funções da linguagem utilizadas como ação social, assim como os outros níveis de estudo que compõem a gramática da língua, podem ser efetivamente melhor analisados e compreendidos, tendo como objeto de estudo a unidade textual em si. Pois, as funções da linguagem são atributos importantes

para o reconhecimento das especificidades de organização de determinado discurso ou, até mesmo, para a identificação dos diversos gêneros textuais, utilizados como meios de veiculação de diferentes manifestações socioculturais realizáveis por intermédio da modalidade escrita da língua.

Dessa maneira, o aspecto de textualidade é importante não somente como fonte de fatos linguísticos, mas também como realização material da linguagem constituída a partir da elaboração de composições que, registradas em uma determinada época, podem tornar-se parte do patrimônio histórico e literário de um povo que utilize e compartilhe a mesma língua. Assim, a textualidade é, sobretudo, uma forma de realização sociocultural que, ao constituir a materialidade de expressão[1] da linguagem já manifestada ou a ser, ainda, elaborada em contextos próprios e específicos com fins diversos, fornece os mecanismos que, primeiramente, fazem com que o olhar investigativo sobre a linguagem parta de uma perspectiva sincrônica, tendo como principal finalidade, identificar os recursos textuais construtores dos conteúdos temático e discursivo expressados.

Uma vez construída, essa morfogênese textual passa a apresentar as características com as quais o trabalho composicional expõe os traços do estilo que, ancorado no código linguístico, pode proporcionar o que na visão de Guiraud (1970: 73) é tido como

> o estudo dos valores expressivos e impressivos próprios aos diferentes meios de expressão de que a língua dispõe. Esses valores se acham ligados à existência de variantes estilísticas, isto é, de

[1] Cabe considerar a noção de expressão como "ação de manifestar o pensamento por meio da linguagem", considerando-a como língua "composta de formas (tempos de verbos, plurais, singulares), de estruturas sintáticas (elipse, ordem das palavras), de palavras que são outros tantos meios de expressão". (GUIRAUD, 1970: 70)

> diferentes formas para expressar a mesma ideia, de sinônimos que exprimem um aspecto particular de comunicação."

Para isso, o léxico é o ponto de partida para a representação estruturante dos níveis gramaticais da língua (fonético, morfológico, sintático) que constituem a textualidade. Todavia, sem deixar de considerar o âmbito semântico para a estruturação formal, e como uma das propriedades inerentes aos itens lexicais.

Nesse sentido, considerando a noção da "hibridização textual com intergêneros" comentada por Marcuschi (2008), é destacada a forma estruturante de um texto de estilo cordel cujo conteúdo discursivo está relacionado à temática que trata da biografia de Antonieta de Barros, nome de uma personalidade que constitui o título do poema. Por conseguinte, esses serão os meios linguísticos com os quais os valores expressivos e impressivos serão verificados.

A escolha para analisar esse estilo de cordel, foi motivada pela dupla funcionalidade apresentada por esse texto, que, no caso específico, cumpriu a função de informar a biografia de uma personalidade pouco conhecida nos compêndios da historiografia oficial, assim como, demonstrou como os aspectos fonéticos podem ser utilizados para fins artísticos, pelos quais podem ser obtidos os traços de identificação do estilo da composição textual denominada cordel. Portanto, uma propriedade híbrida, que representa uma característica relacionada ao aspecto de textualidade, retomada por Marcuschi (2010), que constatou a "intertextualidade intergêneros", pela qual pode ser explicada a função informativa da biografia em cordel.

Entretanto, se por um lado essa escolha pode vir a ser um meio desencadeador de discussões exaustivamente feitas, e que continuam em

voga, acerca do registro e da variação do uso de itens lexicais da língua portuguesa no Brasil, por outro, pode ser, inclusive, uma oportunidade de se ampliar as reflexões sobre características referentes a determinado gênero textual, pois conforme Antunes (2009), a textualidade e os gêneros textuais podem ser referência para o ensino da língua. Logo, estes serão alguns eixos a serem observados.

Nessa perspectiva, pensar a linguagem verbal como um meio de fixar o patrimônio sociocultural é antes de tudo não deixar de considerar o processo de consolidação do estrato linguístico já sistematizado e convencionado pelo uso da língua. Consolidação por vezes ocasionada pela convivência simultânea de povos de diferentes etnias que, devido ao uso regular, criaram as condições necessárias para que, mesmo a língua mantendo sua característica variável, ela pudesse ser estabelecida como um dos elementos de identificação e unificação política da sociedade brasileira. Com isso, sem deixar de preservar e expressar as diferenças culturais da sociedade na qual é desenvolvida, a língua segue preservando os traços estruturantes que demonstram sua homogeneidade como sistema linguístico.

Essa é uma percepção capaz de indicar que "o evento, os hábitos de cada povo não são mais o meio indiferente do movimento unívoco pelo qual as línguas se aproximam progressivamente da universalidade da razão" (PRADO JR., 2009: 76), portanto, a homogeneidade estruturante com a qual "Rousseau opõe uma espécie de *estilística* que enquadra a verdade da linguagem no sistema das diferenças locais e históricas, num pluralismo de linguagens *qualitativamente* diferentes" (p.78). Dessa maneira, a valoração qualitativa que fixa e estabelece a estrutura gramatical em uma determinada sociedade tende a ser

considerada a partir de parâmetros dados pelo uso diversificado do próprio sistema linguístico.

Pensar a linguagem como um ato consolidado pela escrita é considerar que código linguístico surge como meio empírico e construído por itens lexicais que passaram a ser sistematizados durante os estudos da língua. Nesse sentido, evidencia-se que o código linguístico é o atributo a partir do qual são verificadas não só a intenção comunicativa e informativa presente na unidade textual, como esta é a forma pela qual serão considerados os artifícios que, ancorados no código linguístico, podem corresponder ao trabalho de elaboração poética capaz de dar origem, por exemplo, ao novo gênero textual apresentado como um poema em estilo cordel, demonstrando assim o trabalho de retextualização.

Nessa perspectiva, em um primeiro plano, os itens lexicais da língua aparecem como os principais elementos que expressam a sintonia vocabular de uma relação acústica e significativa, uma acepção saussuriana amplamente definida e consolidada nos compêndios modernos de estudos linguísticos, e reconhecida como significante e significado. Concepção essa que, com o passar do tempo, tem sido complementada por outras colaborações de estudos da área, ampliando o espectro da descrição, por colocar o texto como mais um elemento a serviço do detalhamento da língua. Observá-lo por um viés sociocultural contribui para situar e colocar em evidência os traços diferenciadores, muitas vezes, presentes nos diversos estilos apresentados como formas de composições e produções textuais.

Assim fixados, os itens lexicais passam a agrupar e estabelecer o propósito funcional, delimitado formalmente por aspectos linguísticos, que ao serem identificados e descritos pela própria língua em um

trabalho metalinguístico, e de acordo com concepções e critérios teóricos pré-estabelecidos, ou a serem definidos, colaboram para o desenvolvimento da competência linguística. Dessa maneira, coloca-se os itens vocabulares lexicais e gramaticais pertencentes ao acervo da língua, a serviço de um todo significativo, não só para a elaboração como também para a compreensão do próprio texto.

Entretanto, cabe ressaltar nesse cenário, que a poesia em cordel está amplamente relacionada à manifestação de oralidade da cultura popular brasileira que, historicamente, vem propagando diversos fatos históricos narrados nesse gênero, cujas temáticas podem servir para expressar relatos com os quais são, resumidamente, apresentadas vivências da experiência de uma personalidade, ou ainda, podem ser um meio de veicular narrativas de cunho lendário.

Para exemplificar essa tradição oral, que ao longo do tempo foi sendo linguisticamente estruturada, é preciso considerar como parte do desenvolvimento dessa histórica progressão de narrativas, as tradições orais musicadas, por elas remeterem às antigas práticas de competições entre repentistas. Poetas líricos que ao elaborarem, por improviso, narrativas musicadas tinham-nas como uma maneira de realização artística de batalhas feitas por intermédio de composições cujos versos narrados tornavam vencedor - assim como ainda fazem hoje em dia - aquele que, também, por improviso conseguir fazer as rimas com mais precisão[2].

Essa tradição cultural apresenta-se como uma motivação para destacar o fenômeno de variação da língua, pelo qual são observados

[2] Como forma de fazer uso da função comunicativa veiculada em composições de cordel, essa informação foi extraída de um folheto em cordel intitulado *De repente! Repente*, de Luciano Braga.

vários aspectos no nível que compõe o âmbito fonético dos estudos linguísticos que, de modo geral, vêm comprovando que, em sua unidade, "as línguas são constitutivamente heterogêneas" (CASTILHO, 2010: 197) e, historicamente marcadas por traços culturais específicos evidenciados pela prática da linguagem verbal, o que suscita certo paradoxo, por exemplo, em relação à homogeneidade da língua portuguesa falada no território brasileiro que, assim como muitas outras línguas, segue em um contínuo processo de manutenção da unidade em meio à heterogeneidade.

Os estudos sobre variação de itens lexicais podem encontrar no gênero textual de cordel uma fonte para constatar a variabilidade de usos quanto à pronúncia lexical, muito evidenciada na recitação de narrativas em cordel feita por falantes do lado norte do território brasileiro, quando comparadas ao modo de pronunciação dos falantes do lado sul, conforme divisão apresentada por Antenor Nascentes em 1953 quando "lançou as bases"[3] para construção do Atlas Linguístico da língua portuguesa falada no Brasil.

Contextualização histórica do estilo cordel

No Brasil, a prática de transição e consolidação do gênero poético em cordel começou pelo Nordeste, conforme informações divulgadas por Veríssimo de Melo e resultantes de dados levantados a partir de concisos estudos desenvolvidos sobre a literatura popular em verso. Na antologia de poemas do estilo cordel, ao tratar dos aspectos que comprovam a origem desse gênero, o autor menciona, por exemplo, o estudo de Manuel Diégues Júnior, que associa o desenvolvimento desse estilo de composição nascido na região do Nordeste, às questões sociais

[3] Cf. Callou e Leite (2005)

locais da época, apresentando assim, algumas causas extralinguísticas que puderam influenciar na constituição da especificidade do estilo cordel. E, para isso, o autor assinala que

> não só fatores de ordem social – salienta Diégues Jr. -, mas inclusive étnicos, como a assimilação mais estável do português e do africano escravo na área nordestina. Fatores esses que concorreram para que o Nordeste fosse o ambiente ideal à eclosão daquele tipo de literatura popular. Não apenas da literatura popular em versos - escrita, portanto -, mas igualmente da literatura oral, em versos, típica dos chamados cantadores de viola. Repentistas e exímios cantadores em desafios ou pelejas – outra forma de poesia popular que recebemos da tradição ibérica. (MELO, 1983: 12)

A partir desse fragmento é possível ter uma noção do processo histórico de uso da língua que foi capaz de contribuir para a construção das narrativas em cordel, gênero que teve sua origem vinculada à prática de declamação dos versos musicados pelos falantes do mesmo espaço geográfico, no qual começaram a ser produzidos os primeiros folhetos utilizados como veículos de expressão linguística para comunicar as tradições populares da região nordeste.

Tradições literárias que, devido às suas características, foram relacionadas à forma de expressão da cultura popular. E, neste estudo, servem como ponto de partida para apresentar uma reflexão sobre o modo como a linguagem verbal expressada pela composição da narrativa forneceu o conteúdo temático, com o qual foram apresentados alguns aspectos históricos da vida de Antonieta de Barros – professora e jornalista que, no século XX, foi a primeira mulher negra a ser deputada federal em um estado da federação brasileira.

A escolha por tratar dessa temática discursiva se deve ao fato de que, assim como foi evidenciado por Antunes (2009), essa elaboração proporciona

> considerar as unidades do léxico, não como unidades da língua, ou unidades do dicionário, um repertório em estoque; mas como unidades de texto, peças com que se constrói a materialidade significante posta em superfície. São, portanto, unidades lexicais contextualizadas, constitutivas de uma unidade de significado, para fins de um propósito comunicativo qualquer. (ANTUNES, 2009: 144)

Essa colocação converge, portanto, com a concepção de "vocábulos formais" tratada por Mattoso (2008), quando considera os critérios semântico, mórfico e funcional. Sendo assim, esses pontos de vista seguem relacionados ao tratamento dos elementos lexicais no cumprimento das funções comunicativa, informativa, e até mesmo interativa da linguagem verbal em função dos objetivos da expressividade discursiva.

Estudo da expressão e da comunicação verbais

Como uma maneira de comentar a tradição de oralidade discursiva veiculada pela narrativa apresentada no poema, primeiramente será destacado de forma resumida a estruturação rítmica para o reconhecimento das características do gênero textual em cordel, dando destaque ao nível fonético. Em seguida, serão considerados os itens lexicais que compõem a temática discursiva da narrativa, e nesse ponto podem ser abordados outros níveis de detalhamento da língua para que possa ser feita uma descrição que contemple a compreensão da integralidade discursiva dentro de uma perspectiva que, assim como

Mattoso Câmara (1974), considera a estilística uma "disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido de expressividade da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugestionar." (MATTOSO, 1974: 166).

Logo, no que se refere à distinção entre estilística e gramática, o teórico assinala que a gramática "estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectiva" (MATTOSO, 1974: 166). Essa distinção aparece apenas como um meio de se estabelecer uma fronteira tênue entre elas, pois tanto a linguagem afetiva quanto a intelectiva são realizáveis a partir da utilização do sistema da língua.

Nesse sentido, para que haja o estudo da expressividade afetiva no código da língua é preciso considerar a convergência existente entre estruturação gramatical e a estilística no trabalho de elaboração da composição, pois de acordo com Henriques (2018), a estilística é uma disciplina que "lida com um dado concreto, o texto. É na realidade do texto que estão os 'fatos linguísticos' que o analista vai interpretar sob uma perspectiva interdisciplinar já que há uma complexidade de aspectos a considerar na interpretação da expressividade de um texto" (Henriques, 2018: 51).

Essa colocação faz com que neste estudo a noção de estilística linguística seja aquela que "procura parceria com todos os componentes linguísticos do texto, desde os fonemas que constroem os morfemas e as palavras, até os períodos e parágrafos, que constroem a totalidade do texto, sempre levando em conta os valores semânticos, pragmáticos e discursivos." (HENRIQUES, 2018: 56).

O *corpus* de análise

ANTONIETA DE BARROS
Conto aqui neste cordel
Uma história inspiradora
De uma preta muito forte
Que foi tão batalhadora
E com sua inteligência
Se mostrou norteadora.

Era uma catarinense
De Antonieta nomeada
Sendo de origem pobre
Teve a vida permeada
Por muita dificuldade
E por luta semeada.

Ela ainda era criança
Quando órfã se tornou
O seu pai que faleceu
E na vida lhe deixou
Com a mãe que a criava
E que muito lhe inspirou.

Tinha dezessete anos
Quando conseguiu entrar
Na escola normalista
Para mais se dedicar
Aos estudos que gostava
Querendo aperfeiçoar.

No entanto, é preciso
Uma coisa mencionar
Inda era os anos vinte
Quando ela foi estudar
Veja só que grande feito
Ela estava a desbravar!

Pois não era só mulher
O que era já difícil
Era negra num passado
De racismo, de suplício
Bem pior que atualmente
E sem sucesso propício.

No ano de vinte e dois
Antonieta então fundou
Um curso particular

Onde ela ensinou
Por toda a sua vida
Como muito acreditou.

Para que a população
Pudesse alfabetizar
Foi que Antonieta fez
Esse curso prosperar
Cheia de dedicação
Colocou-se a lecionar.

Tinha muito envolvimento
Com o assunto cultural
E ainda em vinte e dois
Ela fundou um jornal
Que chamou de *A semana*
Escrevendo para o tal.

De política falava
Com bastante habilidade
Também sobre educação
E sobre a desigualdade
Na denúncia do machismo
E ao racismo no combate.

Ela também dirigiu
Uma revista semanal
Intitulada *Vila Ilhoa*
Como mais novo canal
Trabalhou diariamente
E rompeu com o banal.

Já alguns anos depois
Quis um livro publicar
E usou um outro nome
Para enfim concretizar
Como Maria da Ilha
Escreveu seu exemplar.

Foi também profissional
De grande orientação
Professora e diretora
Com convicta intenção
Foram várias as escolas
Onde pôs a sua mão.

Por seu grande caráter
Era muito admirada
Pelos seus jovens alunos
Ela era celebrada
Porque era obstinada

Coerente e respeitada.

Já na década de trinta
Se juntou ao movimento
Por Progresso Feminino
Exigido no momento
Era o FBPF
Com que teve envolvimento.

Conto ainda mais um fato
Que ela protagonizou
E marcou a nossa história
Como líder de valor
Pois abriu mais uma porta
Pro futuro que chegou.

Deputada federal
Antonieta se tornou
A primeira do estado
Como assim se registrou
E foi a primeira negra
Que o país efetivou.

Com essa grande conquista
Chegou a se transformar
Na primeira mulher negra
Com um mandato popular
Pelo Partido Liberal
Pela educação lutar.

Então veio a ditadura
De Estado Novo conhecida
E depois de sua queda
Ela fez-se embravecida
Conquistando muito mais
Grandemente merecida.

Antonieta foi incrível
Na política um destaque
Foi a pura pioneira
Sempre pronta pro combate
A primeira mulher negra
Para vários dos debates.

Por inteira a sua vida
Viveu como educadora
Jornalista ou deputada
Se manteve ensinadora
Com lições educativas
E também libertadoras.

As palavras que usou
Espalhou pela nação
E com tudo semeou
A melhor revolução
Pelo espaço feminino
Pela sua Negra Ação.

É por isso que eu digo:
Antonieta é exemplar
E além de inspiradora
Pode muito desbravar
Foi abrindo os caminhos
Pra gente também passar.

Pras mulheres brasileiras
Ela é grande liderança
Deve ser muito lembrada
De adulto até criança
Pela sua honestidade
Por sua perseverança.
Nas escolas não ouvimos
Essa história impressionante
Mas eu uso o meu cordel
Que também é importante
Para que você conheça
E não fique ignorante.

Que você também espalhe
Isso que acabou de ler
Para que muitas pessoas
Tenham a chance de saber
Quem foi essa Antonieta
Como foi o seu viver.

Esse é o nosso papel
Considero obrigação
Pra acabar o preconceito
Pra espalhar informação
Destruindo esse racismo
E gerando inspiração.

Eu e todas as mulheres
Neste verso agradecemos
E esperamos que em frente
Sempre juntas caminhemos
E lembrando Antonieta
Certo que nós venceremos.
(JARID ARRAES, 2017)

Recursos linguísticos presentes na expressividade rítmica

Para demonstrar o arranjo rítmico do poema "Antonieta de Barros", é preciso recorrer ao aspecto sonoro que atua no conjunto da sequência linear dos elementos fonéticos de cada vocábulo construído pelo traço fônico e articulado no encadeamento horizontal dos fonemas que apresentam propriedade acústica; como também, é nessa instância enunciativa que as características fônicas identificáveis em uma leitura vozeada do poema contribuem para o detalhamento do plano expressivo pelo viés da fonética que "pode ser definida como a ciência da expressão linguística" (CALLOU e LEITE, 2009 : 105).

Em um estudo realizado por Silva (1981), no capítulo que trata da "Descrição do plano fônico", o autor considera que o significante, uma das propriedades do signo linguístico, é um "elemento singularmente motivado" (CALLOU e LEITE, 2009: 25). Com isso, ao considerar colocações feitas por L. Hjelmslev, Silva (1981) apresenta dois planos constitutivos da língua, o que designa a expressão (significante), e o conteúdo (significado). Para ele, o primeiro nível de articulação ou o plano de expressão é denominado fônico e, assim como o do conteúdo, possui forma e substância.

Desse modo, é destacada a relação linear entre os elementos lexicais e colocado em evidência o plano de expressão sintagmático que conjuga um todo significativo a partir da forma e do plano fônico de cada item, conforme pode ser exemplificado na articulação entre os vocábulos "cordel", "aqui", "neste", "conto", que compõem o primeiro verso da primeira estrofe.

Esses itens estão estruturados sintaticamente no poema biográfico da seguinte forma, "Conto aqui neste cordel", o que demonstra que as palavras, escolhidas a partir do léxico, podem ser

estruturadas seguindo as regras de uso, em uma relação sintática a fim de manifestar um sentido, que parte do traço semântico de cada vocábulo, cuja sequência fônica é percebida a partir do plano fônico de expressão de cada um dos vocábulos destacados acima.

De acordo com Silva (1981), esta propriedade fonêmica é constituída por quatro níveis que se inter-relacionam. São eles: o nível melódico que corresponde à entonação, o quantitativo que tem a ver com a duração, o acentual ou de intensidade e o fonêmico, que corresponde à sequência sônica. Logo, são essas as propriedades atribuídas e utilizadas para a análise da sistematização sonora dos versos do poema biográfico "Antonieta de Barros", constituído de vinte e oito estrofes em redondilha maior. Essa metrificação exemplifica uma estruturação típica utilizada na elaboração de textos versados em cordel, demonstrando que "todo enunciado poético comporta elementos rítmicos" (CALLOU e LEITE, 2009: 106).

Apesar de poder haver variação métrica, para abordagem desse traço poético é preciso considerar que, conforme Veríssimo de Melo (1983), "do ponto de vista formal, a literatura de cordel se apresenta predominantemente, em estrofes de seis versos ou linhas, sextilhas, a forma clássica." (MELO,1983: 23); uma métrica que, apresentada em redondilha maior, fixa a estruturação rítmica, que em grande parte dos 168 versos apresenta um esquema (x - a – x – a – x - a). Desse esquema de rimas, "entenda-se que as letras repetidas indicam os versos que rimam entre si; e que a letra **x** indica os versos que não rimam com nenhum outro"(LOPES, 1983: 118) *sic*, uma explicação do esquema rítmico tradicional que pode ser melhor compreendida pela representação (ABCBDB) conforme ilustrada pela estrofe: /Conto aqui

neste cordel/ Uma história inspira**dora**/ De uma preta muito forte/ Que foi tão batalha**dora**/ E com sua inteligência/ Se mostrou nortea**dora**/.

Conforme os níveis apresentados por Silva (1981) quanto ao nível de entonação, cada verso desse poema lido em voz alta corresponde a uma linha melódica cuja emissão ocorre em uma sequência ascendente. Embora possa ser percebido um padrão de intensidade marcada nas sílabas poéticas 3, 5 e 7, o cume tonal fixa-se na sétima sílaba poética de cada verso, quando considerado o esquema rítmico produzido. Assim, os pontos máximos de entoação, ou cume total, são, respectivamente as sílabas poéticas: **-del**, **-do**, **-for**, **-do**, **-gên-** e **-do** destacadas e que, portanto, justificam a classificação dos versos do poema em redondilha maior.

Já quanto ao nível de quantidade, percebe-se que no sistema gramatical da língua portuguesa há uma distinção entre sílabas tônicas e sílabas átonas, no que se refere à intensidade e a duração da pronunciação silábica, que pode ser maior ou menor, de acordo com a tonicidade. Essa colocação já atribui às sílabas que ocupam a posição de cume tonal nos versos acima a função de sílabas de maior extensão quanto à quantidade temporal de pronunciação em relação às outras sílabas da sequenciação sintagmática, o que não significa que sejam as únicas sílabas tônicas da sequência formada pelos itens lexicais. Um aspecto de duração da sequenciação fonêmica dos termos relacionado à categorização de intensidade silábica das unidades lexicais, distribuídas em termos oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos.

Ainda no que se refere à quantidade, e que acaba por ser marcado também no nível da intensidade, é possível notar que, quanto ao número de sílabas poéticas observáveis nessa estrofe, apenas o primeiro verso apresenta uma cadência, cuja sílaba tônica apresentada no cume tonal,

coincide e se encerra na sílaba que categoriza e caracteriza o rítmico melódico da estrofe conhecida como sextilha (seis versos de sete sílabas) ou heptassílabo / redondilha maior, sendo os demais versos dessa estrofe, portanto, observados como uma forma de exemplificar a sistematização do padrão de grande parte dos itens lexicais da língua portuguesa, que em sua imensa maioria tem na penúltima sílaba do vocábulo a intensidade fonêmica, pois

> todos nós sabemos que a língua portuguesa é predominantemente grave. Isto quer dizer que não só a maior parte dos vocábulos termina por uma cadência acentual constituída de sílaba forte mais uma sílaba átona, mas que as unidades melódicas terminam sempre com duas unidades de tempo, aquela sobre a qual incide o cume tonal e outra, que a prolonga com leve descaída. (SILVA, 1981: 32)

A sistematização da sequência rítmica do poema pode ser compreendida, com base em alguns dos níveis que constituem o plano fônico não apenas dos vocábulos, como também de toda a sequência fônica apresentada sintaticamente em cada verso da estrofe do poema. O que pode ser observado pelos encontros vocálicos observados durante a contagem das sílabas poéticas, pois para manter o padrão rítmico dos versos, ora é preciso fazer uso da acústica que constitui a forma estruturante do encontro vocálico entre os vocábulos ora é preciso fazer um ajuste na estruturação da sequência sintática entre eles, ou mesmo internamente, como artifícios da expressividade rítmica que identificam o gênero poético de cordel a partir de sua estrutura, como pode ser observado pela pronúncia ou entonação da sequenciação do nome de Antonieta de Barros expresso no segundo verso da segunda estrofe do

poema: /Era uma catarinense/**De Antonieta nomeada**/Sendo de origem pobre/Teve a vida permeada/Por muita dificuldade/ E por luta semeada.

No verso destacado da estrofe apresentada, para que o cume de intensidade tonal recaia na sétima sílaba poética, identificada pela sílaba **/ a** / (mesma tonicidade do vocábulo nome**a**da) destacada na estrofe, é preciso que a expressividade fonêmica deste verso seja feita da seguinte forma: /dian/to/nie/ta/no/me/a/da, demonstrando assim uma quebra do padrão silábico, observado na realização fonética entre as sílabas /dian/ e /nie/, cuja pronunciação deve ser feita de modo que haja uma reestruturação do encontros vocálicos, que passam a constituir-se foneticamente como um ditongo. O mesmo fenômeno não ocorre, por exemplo, no uso desse mesmo item lexical (Antonieta), que constitui um nome próprio, quando contextualizado no terceiro verso da oitava estrofe, /Para que a população/Pudesse alfabetizar/**Foi que Antonieta fez**/Esse curso prosperar/Cheia de dedicação/Colocou-se a lecionar/.

Nesse caso, para que fosse mantido o padrão da sequência sintática com o cume de entonação e intensidade na sétima sílaba poética /feiz/, foi mantida a segmentação silábica do vocábulo, o que significa que o encontro vocálico do nome próprio se manteve como hiato, conforme pode ser averiguado na sequenciação sintática: /foi/quian/to**/ni/e/**ta/feiz/.

A partir desses exemplos é possível observar a consistência rítmica nas estrofes mantida durante a expressividade fônica de todos os versos. Inclusive, podem-se destacar outros eventos fonéticos que, na língua, constituem variações de uso lexical, muito presentes no poema, como por exemplo, a variação de colocação da preposição **para** / **pra**. Este segundo exemplo, muito comum na modalidade da língua oral, ajusta-se perfeitamente à estruturação rítmica de alguns versos do

poema, o que pode ser considerado “um valioso recurso estilístico ou comunicativo” (HENRIQUES, 2019: 203). Essa variação de uso pode ser vista como um fenômeno fonético da língua, conhecido como metaplasmo que ocorre por subtração de uma das vogais, nesse caso especificada como síncope, “supressão de fonema no interior da palavra” (p.194).

Ainda como forma de demonstrar a variação motivada por aspectos fonéticos, comprovadamente ajustada à sequência fônica do verso, é possível perceber no último verso, “pro futuro que chegou” retirado da estrofe que segue, dois processos de transformação muito presente na modalidade oral da língua:/Conto ainda mais um fato/Que ela protagonizou/E marcou a nossa história/Como líder de valor/Pois abriu mais uma porta/**Pro futuro que chegou**.

A partir do registro do item lexical **pro** destacado do verso acima, contata-se que essa é a forma contraída para a variação do uso da sequência apresentada pela preposição (para) mais o artigo definido (o), que poderia ter sido realizado no verso da seguinte forma: ‘para o futuro que chegou’. Assim, conforme já detalhado anteriormente, primeiro deve ter havido a síncope da vogal **a**, em **para** > **pra** , em seguida, percebe-se ter havido uma segunda alteração fonética, entre termos lexicais no nível sintagmático (pra + o), demonstrando que nessa elisão, entre a preposição e o artigo, houve uma modificação fonética expressa com a supressão do fonema **a**.

O critério de escolha entre uma ou outra forma de expressão dessa preposição em alguns versos analisados parece ser em função de um ajuste à métrica rítmica, que em sua amplitude pode ser tradicionalmente vinculado à expressão da cultura e literatura em verso, transposta da

modalidade oral para a escrita, ajustando-se assim, ao formato do gênero cordel.

Como ilustração, seguem abaixo, duas estrofes para observar o uso tanto de **para** quanto de **pra**, respectivamente. Uma variação que embora esteja atribuída ao ajuste de metrificação presente nesse estilo de elaboração e composição textual, representa um fenômeno imanente ao uso da língua que, frequentemente, permite a variação desse item lexical correspondente à preposição que, por vezes e em contextos próprios, aparece registrada como fato linguístico pertencente ao padrão da modalidade escrita, /**Para que a população**/Pudesse alfabetizar/Foi que Antonieta fez/Esse curso prosperar/Cheia de dedicação/Colocou-se a lecionar/. E, de modo recorrente, pode ser realizada na oralidade conforme visto no último verso da seguinte estrofe: /É por isso que eu digo:/Antonieta é exemplar/E além de inspiradora/Pode muito desbravar/Foi abrindo os caminhos/**Pra gente também passar**/.

Nesse contexto de composição, tanto o uso de **para** quanto de **pra** colaboram para que cada um dos versos destacados das estrofes acima esteja de acordo com a harmonização rítmica que classifica o poema como redondilha maior, conforme sequenciado: pa/ra/quia/po/pu/la/**ção** ; pra/gen/ti/tam/beim/pa/**sar**.

Elementos gramaticais marcadores do ato interacional: eu, tu/você, nós/a gente

Esta etapa do estudo segue detalhando algumas observações provenientes das estrofes, anteriormente apresentadas, para levantar algumas questões referentes ao aspecto comunicativo presente no poema, o que Silva (1981), com base na teoria e categorização das

funções da linguagem humana expostas por Roman Jakobson, trata por "Estilística da comunicação". Pois, segundo o autor, para Jakobson,

> no ato da comunicação interferem seis fatores principais, [...] o emissor, o receptor, a mensagem, o contexto, o código e o contacto (sic). O pendor da mensagem para o emissor constitui a função emotiva e a orientação da mensagem para o receptor determina a função conotativa. Tanto uma quanto outra função envolve atitudes, caracterizando a presença da subjetividade, seja esta singular ('eu', 'tu') seja plural ('nós', 'vós'). (SILVA, 1981: 97)

Para demonstrar a função emotiva, aquela atribuída ao emissor, primeiramente, segue o exemplo do primeiro verso da última estrofe apresentada no tópico anterior, "É por isso que eu digo", no qual se destaca o pronome pessoal do caso reto **eu** que corresponde ao emissor, portanto, indica a "subjetividade singular". Essa denominação se deve ao fato de que pode haver o uso de formas como a primeira pessoa do plural, que corresponderia à "subjetividade plural", aquela que sugere um plural de modéstia ou engloba o ouvinte. Portanto, o uso do pronome **eu** destacado acima, associado à forma verbal **digo**, indicam a subjetividade e "constitui também um fato estilístico" (SILVA, 1981: 98), que marca o aspecto discursivo explícito no cordel narrado em primeira pessoa.

Em seguida, outro fato linguístico que pode servir como demonstração da função emotiva, é o primeiro verso da primeira estrofe já apresentada, "Conto aqui neste cordel", do qual é destacado como exemplo de expressividade emotiva marcada pelo uso da primeira pessoa, o verbo flexionado **conto**, um exemplo de uso que corresponde ao que gramática tradicional identifica e classifica como ocorrência de um pronome oculto, que pode ser identificado pelo morfema número

pessoal de primeira pessoa do verbo, pois "as desinências número-pessoais funcionam, na comunicação, como pronomes pessoais." (p. 99)

Outro exemplo que pode ser considerado como índice estilístico de aspecto emotivo, é destacado do último verso da vigésima terceira estrofe do poema, retomado acima "Pra gente também passar", do qual é destacado o vocábulo **gente** que no contexto apresentado, representa o uso de um pronome de ampla utilização na língua portuguesa de variedade brasileira, **a gente**, sendo que nesse uso é possível considerar que em função do ajuste métrico, além da subtração de um dos fonemas da preposição **para** > **pra**, tenha ocorrido uma junção entre o **a** de **pra** com o **a** de **a gente**, provocando o fenômeno de crase, o que não impede o reconhecimento da função pronominal presente nessa segmentação sintática como marcador da função emotiva do pronome que, dentro do parâmetro estabelecido por Silva (1981), indica uma das formas linguística, que nesse contexto, denotam a subjetividade plural. Um uso, que, segundo o autor, "na linguagem coloquial, [...] tende a assumir a impessoalidade na forma **a gente**", (SILVA, 1981: 98), conforme expressada em "Pra gente também passar", ao envolver o próprio leitor, esse uso apresenta-se como a função interativa da linguagem.

Para a constatação da subjetividade plural, segue a última estrofe do poema, da qual pode ser destacado no verso "Certo que nós venceremos", o pronome do caso reto **nós**. Como uma variação da expressão de subjetividade plural destacada anteriormente (**a gente**), denotando assim o uso da variante coloquial e da forma classificada como norma culta do português brasileiro:/Eu e todas as mulheres/Neste verso agradecemos/E esperamos que em frente/Sempre juntas caminhemos/E lembrando Antonieta/Certo que nós venceremos/.

Assim, fica demonstrada uma mescla de variação de usos no poema, a forma coloquial (a gente) e a forma classificada como norma culta (nós), que pode ser aplicada à questão de ajustes métricos decorrentes de acomodação fonêmica da sequenciação sintática dos termos.

Finalmente, para demostrar a função conotativa[4] presente no poema, a mesma que orienta uma interação comunicativa com o receptor, aparece o pronome de tratamento **você**, cujo uso na língua portuguesa de variedade brasileira já está bem consolidado, tanto na oralidade quanto na escrita, conforme destacado no primeiro verso da estrofe a seguir:/Que **você** também espalhe/Isso que acabou de ler/Para que muitas pessoas/Tenham a chance de saber/Quem foi essa Antonieta/Como foi o seu viver/.

Esse exemplo serve para ilustrar a interpelação narrativa feita pelo narrador/enunciador ao leitor/interlocutor pelo uso do pronome de tratamento **você**, quando se considera haver uma finalidade discursiva para o pronome que, nesse caso, funciona como vocativo, termo que, de acordo com Gladstone Chaves de Melo (1967), é um "elemento estranho à sequência da oração", sem articulação sintática com outros termos da oração, pois pelo vocativo "o falante se dirige ao ouvinte chamando-lhe a atenção para o que está dizendo" (MELO, 1967: 88).

Essa colocação de Gladstone Chaves de Melo justapõe-se à abordagem de Nilce Sant'Anna Martins (2012: 262), quando a autora afirma que o vocativo

[4] Cf. quadro explicativo das funções da linguagem de Jakobson detalhadas por HENRIQUES (2018), a função conotativa representa o foco no destinatário, quando "o emissor procura interferir no comportamento do interlocutor, ou influenciá-lo." (p. 61)

> presta-se a várias funções da comunicação do esquema de Jakobson. Na nossa vida diária, estamos constantemente a usá-lo: na função apelativa, chamando um interlocutor, provocando-lhe a atenção, e ao mesmo tempo, renovando o contato com ele, o que já é da função fática.

Acrescenta-se a isso o fato de que o pronome de tratamento **você** é uma variação linguística para o pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa do singular, portanto, podendo cumprir, de acordo com Silva (1983) uma função conotativa e aparece como variação para a representação do **tu** – pouco utilizado pelos falantes do português brasileiro, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita – na exemplificação da função comunicativa e interativa da linguagem verbal.

Considerações finais

Embora seja tida como uma língua homogênea, assim como tantas outras, a variedade brasileira de língua portuguesa apresenta-se como um sistema cuja característica variacional comprova sua heterogeneidade como uma característica condicionada, principalmente, pela dinamicidade de seu uso na oralidade, que a depender dos fatores atuantes, pode proporcionar mudanças no sistema da língua, muitas vezes observáveis em registros da modalidade escrita.

Essa constatação pôde ser observada e demonstrada com alguns exemplos neste estudo que comprovam que a língua não é um sistema fechado em si, mas pode convergir com outros fatores que fazem com que ela varie no tempo e no espaço geográfico. Essa característica faz com que a alternância de uso das formas lexicais que compartilham o mesmo significado, no ajuste da sequenciação fonêmica nos versos do poema estudado, foi um meio para se perceber como algumas variedades

linguísticas convivem simultaneamente no acervo da língua, e, além disso, podem ser importantes para o estabelecimento de traços linguísticos definidores das características que atribuem a funcionalidade do texto.

Referências

ANTUNES, I. A língua e a identidade cultural de um povo. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Parábola editorial, 2009.

ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras: em quinze cordéis**. São Paulo. Pólen, 2017.

CALLOU, D. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Dinah Callou, Yonne Leite. 11ª ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2009.

CALLOU Dinah; LEITE ,Yonne _____. **Como falam os brasileiros**. . 3ª ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.

CÂMARA Jr.; Mattoso J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

CÂMARA Jr.; Mattoso J. **Contribuição à estilística da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Ao livro técnico, 1978.

CÂMARA Jr.; Mattoso J. **Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa**. 6ª ed. Rio de Janeiro. J. Ozon, 1974.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo. Contexto, 2010.

CINTRA, Luís. e CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1985.

GUIRAUD, P. **A Estilística**. Tradução Miguel Maillet. São Paulo. Mestre Ju, 1970.

HENRIQUES, C. C. **Geo-história do português:estudos sobre a história e a geografia do português na perspectiva brasileira**. Rio de Janeiro. Gramma, 2019. p.188-208.

HENRIQUES, C. C. **Estilística e Discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade**. Rio de Janeiro. Alta Books, 2018.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais no ensino de língua. In*:* **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística: a expressividade na Língua Portuguesa**. 4ª ed. ver. 2. reimpressão. São Paulo: Editora da USP, 2012.

MELO, G. C. **Novo manual de análise sintática – racional e simplificada**. Rio de Janeiro. Livraria acadêmica, 1967.

MELO, V. Literatura de cordel: visão histórica e aspectos principais. In: LOPES, J. R. (org.). **Literatura de cordel : antologia**. 2ª ed. Fortaleza. BNB, 1983.

PRADO Jr. B. Apresentação. In : ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. 3ª ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2008.

SILVA, A. M. dos S. **Análise do texto literário: orientações estilísticas**. Curitiba. Criar edições, 1981.

PRONOMES E SINTAGMAS NOMINAIS NA AQUISIÇÃO DE RELATIVAS DE OBJETO

Thainá Lira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marina Augusto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução às relativas

Chamam-se relativas às orações encaixadas por meio de um pronome relativo que substitui na subordinada um sintagma nominal (SN) da oração principal. Elas podem ser de diversos tipos, dependendo da função que o pronome relativo ocupa na oração, como se pode observar nos exemplos abaixo:

(1) A Maria tem uma amiga que é muito engraçada. (R. de sujeito)
(2) A Maria tem uma amiga que eu conheço. (R. de objeto direto)
(3) A Maria tem uma amiga com a qual eu discuti. (R. de objeto indireto)
(4) A Maria tem uma amiga cujo pai é o diretor. (R. genitiva)
(5) A Maria beijou o menino que lhe deu uma flor. (R. oblíqua)
(6) A Maria tropeçou no pátio onde sua amiga estava. (R. locativa)

As orações relativas juntamente com passivas (ex.: o menino foi visto) e interrogativas QU (ex.: qual menino chegou primeiro?), são estruturas consideradas complexas na literatura, aparecendo mais tardiamente durante a fase de aquisição da linguagem. Além disso, não é pouco comum que adultos façam uso de relativas não-padrão como

estratégia de minimização do custo de processamento cognitivo. Abaixo, vemos alguns exemplos dessas estruturas:

(7) Aquela atriz que eu gosto muito dela está atuando nesta peça. (relativa copiadora)

(8) Amigo é aquele que a gente pode confiar. (relativa cortadora)

A oração em (7) é chamada de relativa copiadora, uma vez que, nela há um pronome, cópia/lembrete no lugar de complemento do verbo gostar. Diz-se "cópia" dado que já existe um complemento para o verbo: "aquela atriz", porém, ele foi movido de sua posição de origem, como veremos mais adiante. Já a estrutura em (8) é chamada de relativa cortadora, uma vez que a preposição, exigida pelo verbo "confiar", é cortada, ou seja, eliminada da oração.

Podemos dizer que o emprego padrão de orações relativas demonstra um domínio maior dos recursos que a língua oferece, permitindo que o falante se expresse de maneira mais clara e precisa, sobretudo na língua escrita ou em situações que requerem monitoramento linguístico. No entanto, a estratégia cortadora revela a pressão linguística de simplificar, reduzir o custo de processamento, enquanto a relativa copiadora revela maior necessidade, típica da modalidade oral, de agilidade, repetições e referências através de pronomes.

Isso reforça a necessidade do ensino de relativas-padrão na educação básica bem como a necessidade de pesquisas que visem desvendar quais fatores reforçam ou amenizam a complexidade observada, contribuindo para a melhor compreensão do funcionamento da linguagem humana.

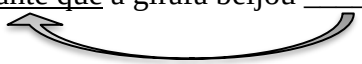
Entendendo a complexidade

Keenan e Comrie (1977, *apud* OLIVEIRA, 2011) elaboraram a seguinte Hierarquia de Acessibilidade: "Sujeito > Objeto Direto > Objeto Indireto > Oblíquo > Genitivo > Objeto de Comparação", com a qual podemos concluir que diferentes tipos de relativas possuem diferentes níveis de complexidade. As posições mais à esquerda da hierarquia seriam mais acessíveis e quando se observa a presença de um tipo de relativa de posição mais à direita na hierarquia, pode-se assumir que os demais tipos à esquerda estarão presentes. Além dessa observação tipológica acerca da distribuição de categorias de relativas nas línguas, os resultados de aquisição também parecem reforçar a relevância da Hierarquia de Acessibilidade para a formação de relativas. Muitas pesquisas revelaram uma diferença percentual significativa no que diz respeito à facilidade no processo de aquisição de relativas de sujeito em relação às de objeto, sendo estas adquiridas com muito mais dificuldade, o que demonstra que são estruturas mais complexas do que aquelas (Hamburger & Crain, 1982; para o inglês; Labelle, 1990; para o francês; Guasti & Cardinalletti, 2003; para o italiano; Friedmann, Belletti & Rizzi,2009; para o inglês e o hebraico; Grolla & Augusto, 2016; para o português brasileiro).

Quanto à literatura sobre o assunto, Silveira (2002) explica que apesar da dificuldade que se tem para explicar a origem da complexidade das estruturas relativas, um ponto convergente das análises é referente ao movimento Wh/QU do interior da relativa. Ela acrescenta que "uma das opções de análise na proposta minimalista retoma a noção de WH como resíduo de um movimento. A derivação procede a partir da concatenação de WH com o nome a ser relativizado que, em seguida, é concatenado

com o verbo, e assim por diante". Dessa forma, na relativa de objeto "o elefante que a girafa beijou" o sintagma relativizado se liga ao verbo, completando seu sentido (beijou + que elefante). Esse verbo possui ainda mais um argumento: o sintagma "a girafa", seu sujeito (a girafa + beijou). Assim, respeitando a ordem de combinação dos constituintes e a hierarquia de combinação sintagmática, chegamos à oração "a girafa beijou que elefante" em que os argumentos estão em seus lugares de origem, seguindo a ordem canônica da Língua Portuguesa: sujeito-verbo-objeto – SVO. No entanto, há a presença do pronome relativo "que", já sinalizando que uma relativa deve ser formada. Para que a relativa seja feita é preciso haver uma operação de movimento do constituinte a ser relativizado, no caso, "que elefante", como representado a seguir, em que o sintagma relativizado, relacionado ao pronome relativo para que possa ser substituído na oração encaixada, é movido de sua posição argumental para a posição de especificador do complementizador – Spec CP, que é a posição hierarquicamente mais alta entre os sintagmas (uma inversão entre o sintagma nominal e o pronome relativo ainda é prevista). Logo, como se pode notar, essa não é uma tarefa simples.

(9) O elefante que a girafa beijou _____.



A origem dessa complexidade é atribuída por Friedman, Belletti e Rizzi (2009) ao fato de o sujeito e o objeto serem elementos de mesma natureza, ou seja, que compartilham os mesmos traços formais, constituindo um "elemento interveniente" que impossibilitaria a associação entre a posição de origem do DP objeto e o núcleo da relativa. Foi constatado que relativas de objeto, em que o constituinte movido é

um operador QU (pronome), por exemplo: “Mostre-me quem o menino molha”, apresentaram maiores índices de compreensão adequada do que relativas com sintagmas nominais plenos. Nesse mesmo trabalho, os autores observaram que, em tarefas de produção, as crianças preferiam utilizar um sujeito pronominal a utilizarem um sintagma nominal pleno. Assim, acreditamos que sentenças do tipo (11) seriam mais fáceis de serem também compreendidas do que (10) uma vez que o objeto possui natureza pronominal, distinguindo-se do sujeito.

(10) Maria tem [uma amiga] que [o professor] elogiou.
DP DP

(11) Maria tem [uma amiga] que [ele] elogiou.
DP pronome

Retomando a teoria da *minimalidade relativizada de Rizzi (1990)*, eles postulam que, na existência de dependências sintáticas, como é o caso das relativas, um constituinte não pode cruzar outro com o qual tenha traços em comum. Dessa forma, uma vez que o sujeito compartilha os mesmos traços formais que o elemento relativizado (ou seja, ambos são substantivos, possuindo traço nominal) esse sujeito se torna um elemento interveniente para as crianças durante a operação de movimento na relativa de objeto, pois elas não conseguiriam identificar que há um traço que os distingue, justamente o traço REL. Assim, com a localização do sujeito entre a posição de origem do objeto movido e sua posição final, compartilhando os mesmos traços formais do objeto, a relação de referência entre essas posições seria impedida, fazendo com que essa relativa seja mais complexa que a de sujeito, já que nessa não há elemento interveniente. Abaixo estão alguns exemplos:

(12) **Relativas de sujeito:** O elefante [que __ beijou a girafa] chutou a pedra.

O elefante beijou a girafa [que __ chutou a pedra].

(13) **Relativas de objeto:** O elefante [que a girafa beijou __] chutou a pedra.

interveniente

O elefante beijou a girafa [que o leão chutou __].

Interveniente

(adaptado de Silveira, 2002)

Como se pode notar, é inquestionável que há complexidade no processamento de relativas de objeto, no entanto, Friedmam, Belleti e Rizzi argumentaram que nem todas as relativas de objeto são complexas. Como mencionado, foi constatado que quando o constituinte movido é um pronome, como no exemplo abaixo, a oração se tornou simples para as crianças, o que é explicado pelo fato de que desse modo, sujeito e objeto são de naturezas distintas (nominal x pronominal).

(14) Mostre-me quem o menino molha _____.

Pela mesma razão, espera-se que relativas de objeto com pronome pessoal de terceira pessoa também sejam menos complexas do que aquelas em que há dois sintagmas nominais:

(15) Mostre-me o menino que a mãe molha _____.
SN1 SN2

Mostre-me o menino que ela molha _____.

SN pro

Gennari e MacDonald (2008) postularam que relativas de objeto com núcleos animados são mais difíceis, uma vez que é esperado que o sujeito apresente traço animado, já que geralmente esse sujeito é o autor ativo de uma ação. Uma vez que o objeto possui traço [+animado], é gerada uma ambiguidade, pois ele se torna um bom candidato a sujeito sintático, havendo a necessidade de uma reanálise para que se desfaça a expectativa, tornando o processo mais lento.

Pretendendo dar continuidade à pesquisa de Friedman, Belletti e Rizzi (2009), decidimos contrastar DPs plenos e pronomes na compreensão e produção de crianças em fase de aquisição da linguagem, manipulando, assim, elementos de naturezas distintas, utilizando relativas de objeto com núcleo animado, configuração que traz maior complexidade à estrutura. Nosso foco passa a ser, ainda, se o tipo de elemento pronominal presente pode ser relevante, ou seja, nosso interesse é contrastar pronomes de terceira pessoa (referenciais) com pronomes de primeira pessoa ou de segunda pessoa (dêiticos). Neste trabalho, abordaremos os primeiros resultados dos experimentos de produção, uma vez que os experimentos de compreensão estão sendo elaborados.

Testes

O corpus é proveniente de experimentos com crianças de duas faixas etárias e adultos, tomados como grupo controle. Foram feitos três testes de produção eliciada: o primeiro testando o uso de DPs na relativa, o segundo testando o uso de pronomes de terceira pessoa e o terceiro testando o uso do pronome dêitico de segunda pessoa "você".

Esse tipo de teste nos permite detectar o significado que a criança está dando à sentença, além de podermos verificar se a frequente ausência da estrutura na fala espontânea das crianças configura uma real falta da estrutura na gramática internalizada infantil ou se é devida à outra causa que deve ser investigada, como explica Grolla (2000).

Cada um dos testes foi inserido em um contexto lúdico, com personagens de desenhos infantis e organização em forma de jogo, em que, claro, a criança testada é sempre vencedora.

Lemos o seguinte texto para as crianças: "Nós vamos brincar do jogo do gênio da lâmpada mágica. Ele ficou vendo tudo que a sua amiga fada/o seu amigo Capitão América fez este fim de semana com as meninas/ os meninos desta escola e ele quer saber o que você prefere. Só que tem um probleminha. O gênio está dentro da lâmpada mágica dele e, às vezes, ele não ouve bem e tenta adivinhar o que você escolheu. Então é importante que você fale a frase bem direitinha e bem alto, ok? Antes, eu vou responder para você ver como é o jogo. Depois é sua vez".

Cada prancha possui duas imagens lado a lado que são mostradas em uma tela de computador. Nelas, uma criança (um menino ou uma menina, a depender do sexo do participante) participa de uma ação e a tarefa é escolher a imagem/ação que mais lhe agrada. Instruímos à criança a começar o enunciado sempre com "eu escolho o menino / a menina...", evitando respostas que descrevam características físicas dos personagens, ou que apenas apontem a imagem (ex.: eu quero essa aqui).

Por exemplo, na prancha: “aqui temos duas meninas. A fada visitou essa menina e a bruxa visitou essa outra menina. Qual menina você escolhe?”, temos como resposta alvo: “eu escolho a menina que **a fada** visitou” ou “eu escolho a menina que **a bruxa** visitou”, testando assim a capacidade da criança de construir a relativa com o DP pleno uma vez que ela não tem outra alternativa.

Também foram incluídas relativas de sujeito, servindo como pré-teste e sentenças distratoras ao longo do experimento, ou seja, sentenças que não tratam diretamente do assunto, com objetivo de tirar a atenção do participante do fenômeno estudado (no caso do grupo controle), mas, principalmente, com objetivo de servir de termômetro para medir o empenho infantil na participação do experimento, excluindo a possibilidade de erro por fatores outros que não sejam de ordem puramente linguística, como cansaço, falta de atenção ou vontade de participar. Espera-se que esse tipo de relativa não cause dificuldade, logo, a incidência de erros nessas pranchas é indicadora de fatores de ordem não linguística.

No segundo experimento, usamos o mesmo contexto lúdico, apresentando o gênio e a fada (para meninas) ou o gênio e o capitão américa (para meninos) para testar a capacidade de produção de relativas de objeto em que o objeto é um pronome de terceira pessoa do singular. É sempre a fada/o Capitão América quem realiza a ação com os meninos(as) das duas imagens mostradas, para que assim possamos eliciar o uso do pronome. A tarefa da criança é dizer para o gênio qual menino(a) ela escolhe, então, temos, por exemplo: “Agora **ele** está com esses dois meninos. Aqui **ele** divertiu esse menino e aqui **ele** molhou esse outro menino. Qual menino você escolhe?”. Dessa vez, temos quatro opções de resposta, de dois tipos diferentes: com o uso do pronome, “eu

escolho o menino que **ele** divertiu/molhou", ou com DP pleno, "eu escolho o menino que **o Capitão América** divertiu/molhou".

Dessa maneira, estamos fornecendo um *prime* linguístico no uso do pronome, uma vez que o repetimos durante todo o teste, inclusive durante as relativas de sujeito ("Aqui **ele**/**ela** está olhando esses dois meninos/duas meninas. Aqui o(a) menino(a) está tomando sorvete e aqui o(a) menino(a) está tomando sopa. Que menino(a) você escolhe?") e com isso será possível observar: 1) a preferência da criança pelo uso do DP ou do pronome; 2) se o uso do pronome pelo experimentador durante a eliciação impulsionaria a escolha pelo pronome e 3) se essa escolha configura efeito facilitador, tendo números mais altos de respostas alvo.

Como o terceiro teste tem o objetivo de testar o uso da relativa com pronomes dêiticos, dizemos que, não mais o Capitão América ou fada realizou uma ação com meninos(as) que vamos mostrar, mas sim nós. Sua tarefa é adivinhar o que fizemos com aquele que nós apontarmos. Por exemplo: "Eu abracei uma menina e peguei outra menina no colo. Adivinha que menina é essa aqui", tendo como opção de resposta: "Essa é a menina que **você** abraçou" ou "essa é a menina que **você** pegou no colo".

Em todos os testes, esperamos encontrar o uso de recursos alternativos para evitar o uso da relativa de objeto, o que chamamos de estratégia de esquiva, tanto na fala de crianças como na fala dos adultos. Nossa hipótese é de que o tipo de elemento interveniente em relativas de objeto afeta o desempenho das crianças. Sendo assim, nossas previsões são: (I) que a produção de relativas com pronomes seja preferida à produção de relativas com DPs plenos; (II) que as relativas com pronomes de segunda pessoa sejam ainda mais facilmente produzidas do que as relativas com pronomes de terceira pessoa, uma vez que

apresentam o traço de pessoa também distinto da expressão referente de terceira pessoa sendo relativizada; (III) que há um desenvolvimento associado à idade; (IV) que as estratégias de esquiva utilizadas pelos adultos não são as mesmas utilizadas pelas crianças, que preferem sempre estruturas menos complexas (Augusto, Rodrigues & Grolla, no prelo).

Pretendemos, assim, apresentar uma análise comparativa qualitativa e quantitativa entre a produção dos dois grupos, tanto para as respostas alvo como em relação ao tipo de estruturas utilizadas por cada grupo para responder à tarefa, analisando em que medida e por que razões a fala infantil se distingue da fala do adulto. Nesta etapa do desenvolvimento do trabalho, são apresentados os dados dos adultos e os dados das crianças em relação à produção de relativas de sujeito e de relativas de objeto com pronomes dêiticos, as demais condições (relativas de objeto com DP pleno e relativas de objeto com pronomes) ainda estão em etapa de aplicação e não há um número suficiente de dados para se proceder à análise.

Método

Participantes

As crianças que participaram desse estudo tinham idades entre 4,2 e 6,5 anos, tendo sido divididas em dois grupos: 11 crianças mais novas, de 4 ½ anos, sendo 7 meninas, com idades variando entre 4;2 e 5;3, idade média: 4;7; e 12 crianças mais velhas, de 5 ½ anos, sendo 4 meninas, com idades variando entre 5;5 e 6;5, idade média: 5;8. Nenhuma criança apresentava relato de atraso de linguagem. O grupo controle foi composto por 13 adultos, sendo 10 mulheres, entre 19 e 33 anos, com nível superior concluído ou em andamento.

Material

É usado um laptop para a coleta dos dados. Cada experimento foi montado em um arquivo de *power point*, totalizando 15 pranchas, sendo uma de apresentação e uma de finalização, e 13 pranchas do teste: a primeira destas é a prancha de familiarização com a atividade, eliciando uma relativa de sujeito, seguida de pranchas intercaladas, ora para eliciação de relativas de objeto com DP pleno ou sujeito pronominal, ora para eliciação de relativas de sujeito. Em cada prancha, há a apresentação de duas atividades sendo executadas por meninos ou meninas ou sobre os meninos e meninas. Montou-se, ainda, um outro *power point* para a eliciação das relativas de objeto com pronomes dêiticos, também eliciando 6 possíveis relativas de objeto. As respostas dos participantes são gravadas pelo programa *Sound Recorder* do laptop para posterior transcrição.

Procedimento

As crianças (também,os adultos) são convidados a participar de uma atividade em uma sala isolada da escola (ou universidade). Os responsáveis assinam os TCLEs[1] (adultos do grupo controle e os responsáveis pelas crianças) e as crianças indicam, ainda, sua livre vontade de participar da atividade. A primeira prancha é mostrada à criança (ou ao adulto que é informado de que está participando do grupo controle de uma atividade desenvolvida para crianças), informando que o Gênio da Lâmpada quer saber que tipo de desejos as crianças preferem e a atividade se inicia. Uma vez percebido que a criança (ou adulto) entende o que lhe está sendo solicitado, o pesquisador segue para as

[1] Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UERJ, sob número CAAE: 62521516.0.0000.5282

pranchas de teste, gravando todo o procedimento. Ao final, a criança escolhe uma figura para ganhar um carimbo na sua mãozinha direita como agradecimento por ter ajudado o Gênio da Lâmpada. Os adultos do grupo controle recebem créditos para horas de atividade complementar.

Resultados

Como mencionado, nesse momento apresentamos os resultados dos adultos e, para as crianças, apenas os resultados da eliciação das relativas de sujeito e do teste de eliciação de relativas de objeto com pronomes dêiticos. Primeiramente, nos concentramos nas respostas-alvo e posteriormente indicamos todos os tipos de respostas obtidas. Abaixo, ilustramos as possibilidades para cada tipo de relativa eliciada:

Relativas de sujeito

(16) Resposta alvo

... o menino que está lendo um livro.

(17) Uso de PP simples

... o menino do livro

(18) Uso de gerúndio/adjetivo/particípio

.... o menino lendo

(19) Uso de estratégia lembrete

... o menino que ele está lendo um livro.

(20) Truncadas ou não-válidas

... legumes

Relativas de objeto

(21) Resposta alvo

... a menina que a Fada penteou (com DP pleno)

... a menina que ela penteou (com pronome de terceira pessoa)

... a menina que você penteou (com pronome de segunda pessoa)[2]

(22) Relativa de sujeito com troca de verbo ou passiva

... a menina que ganhou o presente.

... a menina que foi penteada.

(23) Uso de gerúndio/particípio/adjetivo

... a menina despenteada.

(24) Relativa com resumptivo (gramatical (pronome), agramatical (com DP))

... a menina que a Fada penteou a menina

(25) Inversão do agente/tema

... a Fada que penteou a menina

(26) Truncadas ou não-válidas

... eu escolho esse menino aqui.

Grupo Controle:

A seguir apresentamos o número de respostas-alvo dos adultos para cada tipo de relativa eliciada:

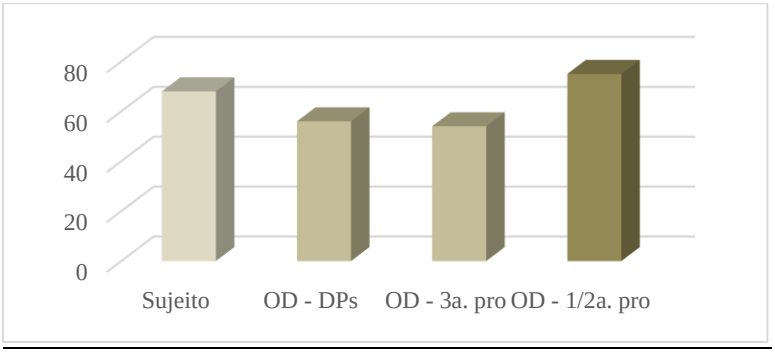


Gráfico 1: Respostas-alvo por tipo de relativa e elemento interveniente (grupo controle)

[2] Esse tipo de resposta será considerada resposta alvo quando eliciada na condição correspondente e não-alvo se produzida em outra condição.

Observando o gráfico em termos comportamentais, podemos notar que o uso de pronome dêitico de segunda pessoa diminui consideravelmente a complexidade da relativa, tendo tido mais respostas alvo nessa condição do que nas relativas de sujeito, que são consideradas relativas mais simples. Já para as relativas de objeto, o pronome de terceira pessoa não parece apresentar diferença em relação às relativas com DP pleno.

Os dados foram submetidos a testes não paramétricos. O teste de Friedman apontou diferença significativa na comparação geral entre as médias das condições experimentais (X2(3,N=13)r=10.0846, p=.017). Foi aplicado o teste de Wilcoxon para as análises entre pares, revelando-se uma diferença estatisticamente significativa entre as condições: relativa de objeto com pronome de terceira pessoa e relativa de objeto com pronome de segunda pessoa (Z=-2.8031, p=.0051).

Passemos, agora, à observação dos tipos de respostas fornecidos para a eliciação da relativa de objeto em cada uma das condições:

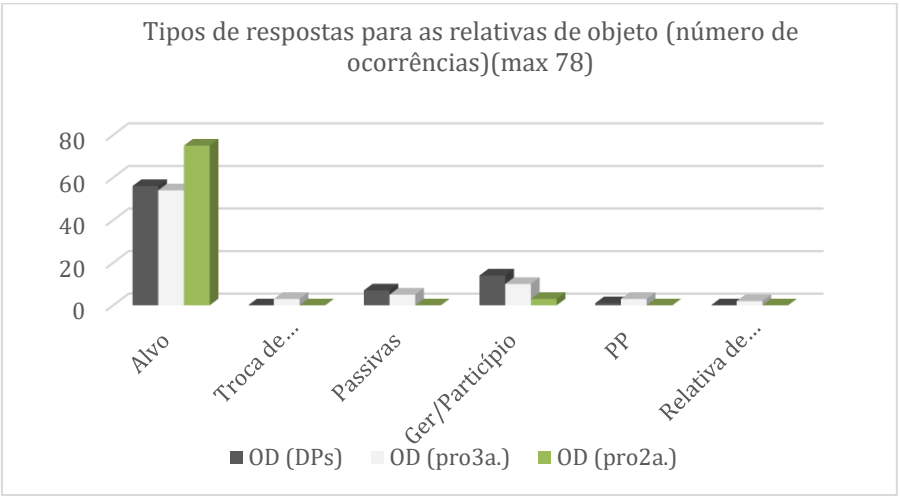


Gráfico 2: Tipos de respostas produzidas para as relativas de objeto (grupo controle)

Quanto às estratégias de esquiva, observamos que, tal como esperávamos, o grupo de adultos também evita a relativa de objeto, sendo passivas e particípios as estratégias mais usadas para isso. Assim, para "a menina **que a fada visitou**" (alvo 1º teste), obteve-se "a menina **que foi visitada pela fada**", e para "o menino **que ele despenteou**" (alvo 2º teste) foi produzido "o menino **despenteado**".

Os resultados dos adultos nos levam a pensar que a ausência e maior dificuldade observada com a relativa de objeto na fala infantil possa ser uma estratégia de minimização de custo de processamento cognitivo, e não a total ausência da relativa de objeto na gramática interna infantil.

Grupo teste:

Como estamos tratando de uma pesquisa em andamento, ainda estamos em fase de coleta de dados com alguns participantes desse grupo. Até agora, como mencionado, há dados para que se comparem os resultados da eliciação de relativas de sujeito e de relativas de objeto com pronome de segunda pessoa. É bom ter em mente que os dados dos adultos evidenciaram que essa relativa parece ser menos complexa do que aquela que apresenta um pronome de terceira pessoa ou um DP como elemento interveniente. A seguir, apresentam-se os resultados das crianças:

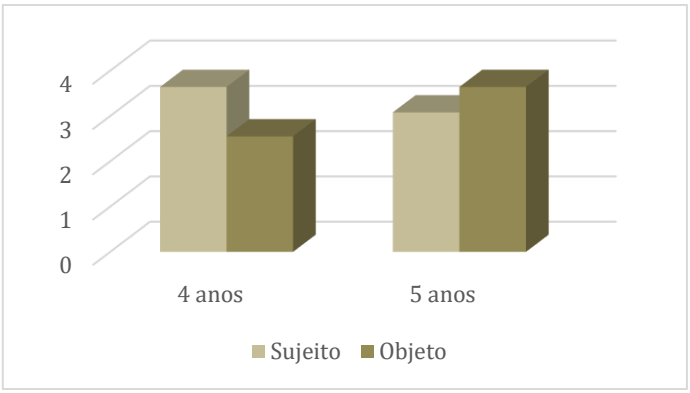


Gráfico 3: Média de respostas-alvos das crianças em função de tipo de relativa

Em termos comportamentais, os resultados mostram que, para crianças de 5 ½ anos, assim como para adultos, a produção de relativa de objeto com pronome de segunda pessoa como sujeitos intervenientes é tão eficaz quanto a produção de relativas de sujeito. Já para as crianças de 4 ½ anos, há um maior número de respostas-alvo para as relativas de sujeito do que para as relativas de objeto com sujeito pronominal de segunda pessoa. No entanto, a análise estatística evidencia que não há diferença significativa entre as médias. O teste de Friedman não aponta diferença significativa na comparação geral entre as médias das condições experimentais ($X2(3,N=11)=2.2091$, $p=.53$).

A observação dos tipos de respostas fornecidos pelas crianças, no entanto, mostra distinção em relação aos adultos. Respostas alternativas e/ou inadequadas foram avaliadas porque, de acordo com estudos anteriores, as crianças fornecem respostas equivocadas do papel theta de inversão para relativas de objeto e frequentemente recorrem a estruturas mais simples, como relativas de sujeito, adjetivas e uso simples de PPs, enquanto adultos recorrem a passivas ou estruturas reduzidas.

A seguir, o gráfico indica a distribuição para a eliciação de relativas de sujeito e posteriormente para as de relativas de objeto com sujeito pronominal de segunda pessoa:

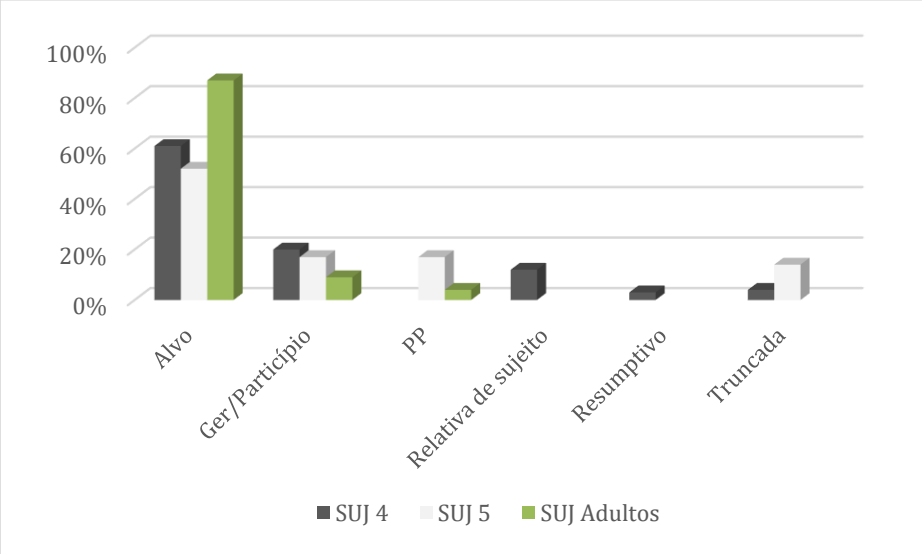


Gráfico 4: Distribuição de tipos de respostas para relativas de sujeito

Podemos observar que o uso de gerúndio/particípio é uma estratégia empregada tanto por crianças como por adultos, que também fazem uso de um PP simples. Já as crianças mudam o verbo, ainda produzindo relativas de sujeito, fazem uso resumptivo, mas também fornecem respostas inadequadas, truncadas, ou seja, não válidas.

Em relação à eliciação de relativas de objeto com sujeito pronominal de segunda pessoa, temos a seguinte distribuição:

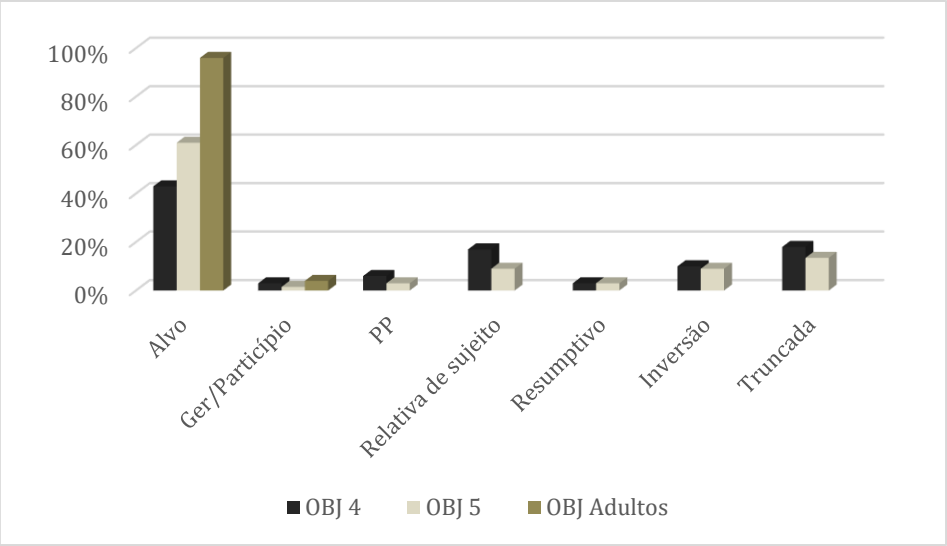


Gráfico 5: Distribuição de tipos de respostas para relativas de objeto

Há um número de estratégias de esquiva ainda maior para as relativas de objeto: os adultos produzem um número expressivo de respostas alvo e algumas poucas instâncias de uso de gerúndio/particípio. Já as crianças usam, ainda, simples PPs, resumptivos e relativas de sujeito com alteração do verbo. Além disso, há estruturas não-válidas, como a inversão dos papéis temáticos ou estruturas truncadas, evidenciando uma maior dificuldade com essa estrutura, na comparação com a relativa de sujeito.

Considerações finais

Esses resultados parecem indicar que vários fatores podem ter um papel nos efeitos da intervenção, modulando a assimetria sujeito-objeto. A identificação dos átomos de intervenção é importante para entender a natureza do efeito da intervenção. Este trabalho sugere que não apenas a questão de um elemento interveniente apresentar a restrição lexical, semelhantemente ao elemento sendo relativizado, impacta a

performance das crianças. Mesmo diante de elementos pronominais, o traço de pessoa parece ser relevante também, segundo os dados dos adultos, aqui observados, sugerindo que questões de processamento estão em jogo. De acordo com uma geometria de traços morfológica (Harley & Ritter, 2002), pronomes de terceira pessoa compartilham um traço D com expressões referenciais. Por sua vez, o traço *participante* constitui os pronomes de primeira e segunda pessoas, que são distinguidos pelos traços de falante e destinatário, respectivamente. Assim, os recursos morfossintáticos têm um custo de processamento e auxiliam para uma maior diferenciação entre os elementos referenciais em posição de sujeito e núcleo relativizado na computação de uma relativa de objeto.

Na medida em que os adultos também parecem ser afetados pelo traço de pessoa no elemento intermediário, mesmo na ausência de uma restrição lexical, e as crianças mostram uma tendência de desenvolvimento na mesma direção, ao que tudo indica (a finalização da coleta de dados permitirá confirmar ou não essa tendência), sugere-se que, mais do que um desenvolvimento linguístico *per se*, uma hipótese explicativa do domínio de relativas por crianças precisa considerar capacidades de processamento em desenvolvimento.

Referências

AUGUSTO, M. R. A. **Compreensão e produção de estruturas relativas na aquisição do português brasileiro**: complexidade estrutural e efeitos de intervenção. Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro. 2017.

AUGUSTO, M.; RODRIGUES, E. & GROLLA, E. Strategies in the production of PP Relative Clauses in Brazilian Portuguese. In AVRAM, Larisa; SEVCENCO, Anca; TOMESCU, Veronica (eds.) **Language Acquisition and Language Disorders (LALD) Series**, John Benjamins Publishing Company, no prelo.

CORRÊA, L.M.S.; AUGUSTO, M. R. A. Custo de processamento e comprometimento da linguagem: movimento sintático na computação on-line e minimalidade relativizada em orações relativas e perguntas-QU. In: **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**, p. 2364-2378, 2011b.

COSTA, J.; LOBO, M.; SILVA, C.; FERREIRA, E. Produção e compreensão de orações relativas em português europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo. Textos Selecionados. **XXIV Encontro Nacional da APL**. APL, Lisboa; 211-224. 2009.

FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A. & RIZZI, L. **Relativized relatives**. Types of intervention in the Acquisition of A-bar dependencies. Lingua, v. 119, p. 67-88. 2009.

GENNARI, S. P.; MACDONALD, M. C. Semantic indeterminacy in object relative clauses. **Journal of Memory and Language**, v. 58, n. 2, p. 161-187. 2007.

GUASTI, M. T. & CARDINALETTI, A. **Relative clause formation in Romance child production. Probus**, v.15, n.1, p. 47-88, 2003.

GROLLA, E. B. **A aquisição de periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro**. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, São Paulo, 2000.

GROLLA, E. & AUGUSTO, M. R. A. Absolutive constructions in Brazilian Portuguese and relativized minimality effects in children's productions. In **Proceedings of the 6th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America** (GALANA 2015), ed. Laurel Perkins et al., 36-47. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 36-47, 2016.

LABELLE, M. Predication, Wh-Movement and the development of relative clauses. **Language Acquisition**, v.1, n.1, p. 95-119, 1990.

HAMBURGER, H. & CRAIN, S. Relative acquisition. In: KUCZAJ, S. (ed.) **Language development: syntax and semantics**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1982. p. 245-274.

HARLEY, H.; RITTER, E. Person and number in pronouns: a feature-geometric analysis. **Language**, Baltimore, v. 78, n. 3, p. 482-526, 2002.

OLIVEIRA, G. M. **Acessibilidade das construções relativas na aquisição da escrita**. UNESP, São Paulo, 2015.

RANGEL. M. M. **O traço de animacidade e as estratégias de relativização em Português brasileiro infantil**: um estudo experimental. Dissertação (mestrado em linguística). Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017.

A UTILIZAÇÃO DAS IMAGENS EM NÍVEL DE REFERENCIALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS SÍGNICOS

Talison Santos de Melo
Universidade Federal de Sergipe / GEMADELE
Claudio Manoel de Carvalho Correia
Universidade Federal de Sergipe/ GEMADELE
/SELEPROT

Introdução

Este capítulo tem como base o projeto de iniciação científica realizado no período de 2017 a 2018 na Universidade Federal de Sergipe intitulado "Dos símbolos aos ícones: um estudo dos processos de significação, objetivação e interpretação na tradução intersemiótica dos símbolos textuais em ícones imagéticos", especificamente o plano de trabalho intitulado "A utilização das imagens em nível de referencialidade no desenvolvimento de instrumentos sígnicos". A pesquisa desenvolvida nesse projeto analisou pragmaticamente imagens e textos em um guia ilustrado, cuja natureza semiótica é predominantemente visual, com o objetivo de observar meios facilitadores para o processo de interpretação de textos teóricos para os surdos matriculados no curso de Letras - LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com aquisição tardia em língua portuguesa.

As imagens podem servir como suportes semióticos para os textos verbais, ou seja, podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem através do complexo de signos, particularmente, através dos ícones, signos que possuem relação de semelhança e analogia, ajudando, dessa forma, o entendimento dos textos teóricos em linguagem verbal escrita.

Assim, neste capítulo, iremos, a partir da análise em nível pragmático, observar como as imagens podem servir como suportes semióticos para a linguagem verbal escrita dos textos teóricos. Para a análise do produto-signo desenvolvido (Guia Ilustrado de Linguística III), foram utilizadas as TEORIAS DAS RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM desenvolvidas por Santaella (2012), com o objetivo de entender os níveis de relação entre esses dois meios de comunicação, transformando-os (meios imagéticos e textuais) em ferramentas para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na aquisição do conhecimento de surdos com aquisição tardia em língua portuguesa.

Neste trabalho, a análise estabelecida entre imagem e texto foi feita a partir da perspectiva PRAGMÁTICA proposta por Santaella (2012), partindo da análise da relação entre os dois principais modos de referência: a relação de ANCORAGEM, e RELAIS. Observando as relações entre imagem e texto, a função informativa que o meio imagético e textual emprega é descoberta, sendo possível a análise das formas como atuarão em seu nível informacional, de modo a criar um elo entre imagens, texto e significação, levando a mensagem de forma "unificada" ou em nível de "complementaridade", resultando em um processo cognitivo de processamento de informações. Vale ressaltar que a preocupação da pragmática, na área da semiótica, tem como objetivo perceber as formas como esses meios comunicativos, ou seja, as relações entre imagem e texto poderão afetar mentes potencialmente interpretadoras.

Introdução à Semiótica

A fundamentação teórica de base para o desenvolvimento desta pesquisa foi o conceito semiótico de signo e a Teoria das Relações entre

Imagem e Texto de Santaella (2012), na qual descreve os níveis de representação do signo em Sintático, Pragmático e Semântico. E se estamos falando em signo, é evidente que utilizaremos os conceitos da ciência Semiótica, a ciência geral dos signos e das linguagens, que possuem teorias muito específicas que servem como alicerces teóricos para a análise de sistemas concretos de linguagem.

Ainda considerada como uma ciência nova, originada no início do século XX pelo cientista, matemático, lógico e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), oriunda da raiz grega "*semeion*", a Semiótica nos é apresentada como a ciência todas as formas de linguagem. A Semiótica surge junto ao início da produção das novas tecnologias do século XX, tecnologias que auxiliaram na difusão das linguagens; linguagens essas que geraram novas formas de linguagens e, consequentemente, novos signos.

Segundo Santaella (1983:11) a Semiótica é "algo nascendo e em processo de crescimento", é uma área do conhecimento ainda em exploração, tendo em vista que, com a convergência das mídias, novas linguagens e novos signos se misturam, criando novas linguagens.

Os signos são entidades representativas. O signo, por sua vez, parte da tentativa de representar um objeto, um conceito, mas afirmar que ele representa, significa dizer que ele se direciona para uma mente potencialmente interpretadora afetada por ele. O signo, para ser interpretado, depende das experiências de mundo e experiências dos intérpretes para que o mesmo possa ser interpretado e gerar algum efeito interpretativo. Segundo Santaella, (1983: 90) o signo é:

> Uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar

> esse poder de representar, substituir uma coisa por outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade.

Para Santaella(2002: 10),"signo é aquilo que dá corpo ao pensamento, às emoções, reações"; com isso, Santaella reforça a ideia do signo como uma forma de representação mental, pois ele nos proporciona a possibilidade de externalizar conceitos que pertencem ao plano do pensamento.

Indo mais além na noção de signo, Peirce, segundo Santaella, diz que "O signo pode ainda ser uma mera emoção ou qualquer sentimento ainda mais indefinido do que uma emoção, por exemplo, a qualidade vaga de sentir ternura, desejo, raiva etc." (SANTAELLA, 2002: 10).Portanto, as linguagens só podem funcionar, semioticamente, ou seja, só podem comunicar ou informar, porque são compostas "por" e "em" signos, que permitem a externalização das emoções, pensamentos, sensações etc.; além de representar objetos do mundo concreto e real da experiência, bem como conceitos mentais. Sem os signos, as linguagens perderiam o seu poder de comunicação, de inteligibilidade e de organização.

A Semiótica, assim como a Linguística criada por Ferdinand de Saussure (1857-1912), faz parte das duas ciências das linguagens criadas no início do século XX com o intuito de estudar as linguagens, sejam elas verbais, visuais, orais-auditivas, escritas etc. Coube à Linguística a tarefa de estudar as línguas, os sistemas verbais de linguagem e à Semiótica o estudo de todas as outras formas de linguagem.

A Semiótica se apresenta com uma proposta mais abrangente de estudo das linguagens, sobretudo, no que se refere às relações de comunicação, nas formas de transmissão das informações e significações, levando em consideração a natureza textual, imagética, sonora e interativa dos diferentes sistemas de linguagem. Essa emergência das linguagens e suas misturas no século XX fizeram com que surgisse a necessidade de uma ciência capaz de estudar a proliferação e a convergência das linguagens. Santaella (1983: 23) chamou essa necessidade de "consciência semiótica":

> Esse surgimento em lugares diferentes, mas temporalmente quase sincronizados, só vem confirmar hipótese de que os fatos concretos - isto é, a proliferação histórica crescente das linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens, proliferação esta que iniciou a partir da revolução industrial – vieram gradativamente inseminando e fazendo emergir uma "consciência semiótica".

Apesar de o campo de estudo da Semiótica ser bastante flexível, no sentido em que entende que as várias formas de linguagem são compostas por signos de diferentes naturezas, e nós, enquanto estudantes dessa área, termos segurança em dizer que ela possui um objeto muito amplo de estudo, isto é, as diferentes formas de linguagem que existem na atualidade, não podemos dizer que seu campo de investigação seja indefinido. Na verdade, o que se espera nas análises semióticas é que as linguagens, independentes de suas naturezas, sejam observadas como formas de linguagem e de significação: o signo precisa ser estudado como o núcleo das linguagens, no sentido em que carrega o poder de significar e informar. Dessa forma, podemos definir o signo como o limiar dos estudos semióticos. Como afirma Santaella (1983: 21),"caracterizado o campo de abrangência da semiótica, podemos

repetir que ele é vasto, mas não indefinido. O que busca descrever e analisar nos fenômenos é sua constituição como linguagem".

Nesta pesquisa, Observar-se-á um dos limites dos estudos semióticos: como as relações pragmáticas entre imagem e texto, signos de diferentes naturezas, dialogam em um sistema de linguagem, no nosso caso o guia ilustrado de Linguística III, para gerar efeitos de sentido, semioses, processos de significação e, sobretudo, poder de informação.

Vale ressaltar que, como ciência, a Semiótica tem como objeto de estudo a semiose, ou seja, a ação e atividade dos signos. Como observa Correia (2019: 63) "a semiose é o objeto de estudo da Semiótica e se caracteriza como um processo cujo início ocorre na apreensão dos fenômenos existentes na realidade cotidiana e sua transformação em signo". Portanto, os estudos que estão sendo apresentados, neste capítulo, são estudos sobre os processos de semiose que nascem das relações entre imagem e texto e que são passíveis de afetar mentes potencialmente interpretadoras. As relações pragmáticas entre imagem e texto aqui estudadas demonstram as semioses que podem ser geradas nas mentes dos alunos surdos. As relações entre imagem e texto e as semioses que nascem dessas relações, como aponta Correia (2019), são percebidas e transformadas em "um mundo mental, psicológico e cognitivo", são transformadas em "interpretação" (CORREIA, 2019: 63).

Perspectiva pragmática das relações entre imagem e texto

Sendo a área responsável pela análise, em caráter unitário e individual, no que se refere aos impactos causados pelas variações entre imagens-textos em seu destinatário, a Pragmática é considerada um ramo

da semiótica encarregada de entender e analisar de que modo as mensagens transmitidas por esses dois meios (imagéticos e textuais) atuam em seu alvo. Dessa forma, ao direcionar o leitor da imagem para o texto escrito, a ação pragmática se manifesta, como resultado de sua característica recíproca de indicação desses meios comunicativos, sendo possível que o contrário também ocorra. Assim, as relações de Ancoragem e Relais se apresentam, separando a pragmática em dois principais modos de referência, pelos quais a relação mútua entre eles (imagem e texto) será melhor destacada.

A Ancoragem estabelece uma relação de interdependência entre a imagem e o texto escrito, atribuindo uma noção de informação transmitida em conjunto, no qual o texto complementa a imagem em função de um entendimento mais completo, transmitido em conjunto. "No caso da ancoragem, 'o texto dirige o leitor através dos significados da imagem e o leva a considerar alguns deles e a deixar de lado outros. [...] A imagem dirige o leitor a um significado escolhido antecipadamente'." (SANTAELLA, 2012: 118).

Já o modo de interagir que ocorre com a relação de Relais é determinado pela inexistência da necessidade de se fazer menção um ao outro, pois ambos os meios já são partes de um todo e por isso são "independentes" e se autorrelacionam. "Na relação de relais, as palavras e as imagens, não precisam se remeter umas às outras, pois são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado." (SANTAELLA,2012: 118).

Ainda sobre as relações de Relais, Santaella (2012: 118) afirma que "Na relação de relais, a atenção do observador é dirigida,

evidentemente na mesma medida, da imagem à palavra e da palavra à imagem".

Quanto aos tipos de vínculos entre imagem e textos presentes nas relações pragmáticas, são destacados três tipos: vínculo por semelhança, vínculo indicial e vínculo convencional.

No vínculo por semelhança, como o próprio nome já sugere, a informação apresenta um grau de similaridade, em uma relação de redundância, onde tanto a informação presente na imagem, quanto a informação presente no texto são semelhantes em seu nível informacional. Santaella(2012: 119) nos diz que, no vínculo por semelhança, "Há uma similaridade entre o texto e imagem quando o texto consegue transmitir a mesma mensagem que a imagem. Ambos se vinculam por relação de semelhança".

Já o vínculo indicial, por sua vez, está de alguma forma relacionado com o meio imagético e com o meio textual, ou vice-versa. O vínculo indicial sempre estabelecerá uma relação de dependência entre imagem, texto e outras indicações convencionais. Existem sete tipos de vínculos convencionais: a ostensividade, dêixis, dêixis simbólicas, dêixis pictóricas não verbais, função indicadora por contiguidade, parte para o todo e exemplificação.

No vínculo convencional, a relação entre imagem e texto se estabelece através do leitor, na medida em que necessita das capacidades interpretativas para que o sentido completo da informação seja alcançado. Levando em consideração a bagagem internalizada do leitor, o vínculo convencional parte de informações que vão muito além das informações presentes no texto ou na imagem, pois necessita que o

receptor esteja imerso no ambiente criado pelo enunciado a que se refere o texto ou a imagem. Santaella(2012: 120) afirma que "Neste tipo de vínculo, texto e imagem relacionam-se por hábitos interpretativos já internalizados pelo receptor, pois o vínculo convencional depende de associações habituais e ideias".

É exatamente na perspectiva pragmática das relações entre imagem e texto que estão as bases teóricas para a análise do sistema híbrido de linguagem, o guia ilustrado de Linguística III, destinado à comunidade acadêmica surda da UFS, produzido no projeto de pesquisa.

Aplicabilidade das teorias nas relações entre imagem e texto

O guia ilustrado de Linguística III foi desenvolvido no período agosto de 2017 a julho 2018, na Universidade Federal de Sergipe, no projeto de iniciação científica "Dos símbolos aos ícones: um estudo dos processos de significação, objetivação e interpretação na tradução intersemiótica dos símbolos textuais em ícones imagéticos". O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Claudio Manoel de Carvalho Correia, doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e líder do Grupo de Pesquisa GEMADELE- Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais, e tinha como objetivo criar um material didático que auxiliasse os alunos surdos matriculados na disciplina de Linguística III do curso de Letras LIBRAS da UFS a compreenderem a complexidade dos textos teóricos da disciplina, tendo em vista que uma grande parte dos surdos que pertenciam à comunidade acadêmica possuíam aquisição tardia em Língua Portuguesa, problema que afetava diretamente o entendimento tanto da disciplina, como de

questões teóricas relacionadas com a disciplina. Cabe ressaltar que a "literatura" na área da Linguística é encontrada na forma de livros, capítulos e periódicos, portanto, em linguagem verbal escrita.

O guia ilustrado foi desenvolvido com uma bolsa de iniciação científica da COPES/UFS e foi totalmente planejado em um plano de trabalho interno ao projeto de pesquisa intitulado "A utilização das imagens em nível de significação no desenvolvimento de instrumentos sígnicos". No plano de trabalho, para o desenvolvimento do guia ilustrado, foi utilizada a Teoria da Significação de Santaella (2002) e as três propriedades que habilitam o signo a funcionar semioticamente: qualidade(s), existência e lei. A teoria da significação e as três propriedades foram utilizadas no desenvolvimento do material didático.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos das análises pragmáticas realizadas no material didático desenvolvido. Selecionamos cinco figuras que consideramos como representativas das análises realizadas e dos resultados obtidos, que demonstram as relações de ancoragem e relais entre imagem e texto no guia ilustrado.



Figura 1 – capa

A relação entre imagem e texto apresentada na capa do guia ilustrado, analisada sob a perspectiva pragmática proposta por Santaella (2012) aponta para a relação de ANCORAGEM desses dois elementos (imagéticos e textuais), pois, partindo do próprio nome "Guia ilustrado de Linguística III", percebemos os personagens ilustrados na capa como supostos linguistas, apontando-os como "membros base" das teorias que serão apresentadas no decorrer da obra escrita.

Esta mesma capacidade de direcionar o texto escrito para as imagens a partir de um conhecimento prévio, neste caso, o conhecimento da palavra "Linguística", em função de uma compreensão total, nos faz perceber a característica do vínculo convencional, já que nele, a compreensão da mensagem transmitida não depende apenas dos estímulos visuais que texto e imagem proporcionam, mas, também, de conhecimentos prévios por parte do leitor.

Percebendo este nível de dependência que a imagem apresenta em relação ao texto, no sentido de compreensão da mensagem, podemos apontar outra característica perceptível: o vínculo indicial. A imagem precisa do texto para que a mensagem “Esses são linguistas!” seja transmitida. Ela sozinha, sem o conhecimento prévio de quem seriam eles, não tem esse poder.

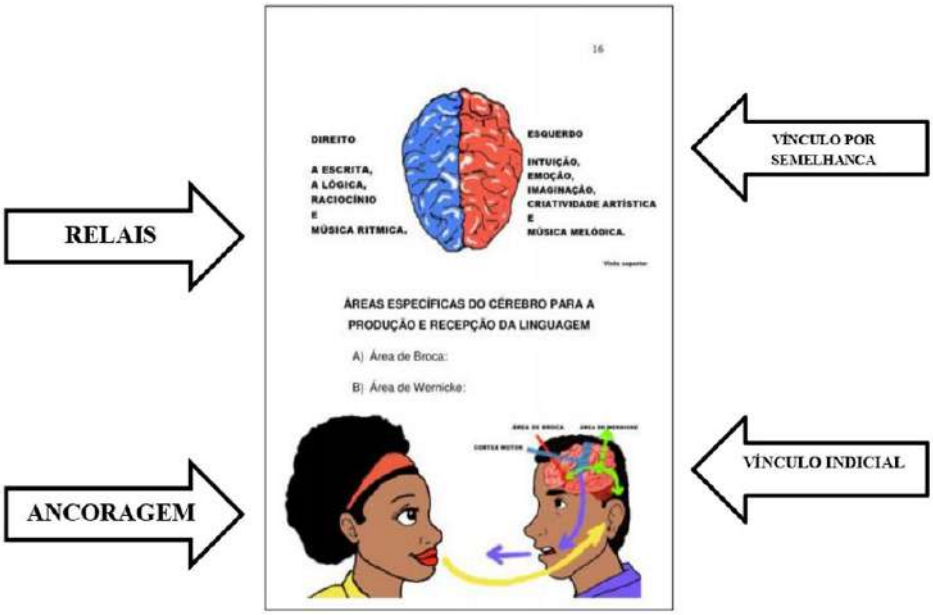


Figura 2 – Página 16

A relação entre imagem e texto presente na parte superior da figura 2 indica a relação de RELAIS. A imagem apresenta uma distinção de cores, atribuindo um sentido de desigualdade entre os dois hemisférios, e o texto escrito, por sua vez, vem afirmando esse sentido, transformando essa relação imagem-texto em uma relação “independente”, mas sem deixar de se relacionarem.

Quanto aos tipos de vínculos presentes nesta parte, identificamos o vínculo por semelhança, já que as relações expressas pela linguagem de natureza imagética e pela linguagem de natureza textual apresentam-se num mesmo nível informacional. Em outras palavras, imagem e texto apresentam um grau de similaridade no que se refere ao nível informacional.

Já a relação entre imagem e texto na parte inferior da página 16 aponta para uma relação de ANCORAGEM, já que o "ato da fala" e da recepção dessa informação na ilustração acontece através das setas e textos ali presente. O uso delas caracteriza uma relação de complementaridade entre imagem, seta, e os textos, já que a informação só é transmitida pelo uso em conjunto desses elementos.

Quanto aos tipos de vínculo, identificamos o vínculo indicial, pois as relações estabelecidas entre imagem-texto apontam para um nível de dependência entre os dois meios comunicativos, reforçada pela utilização das setas.

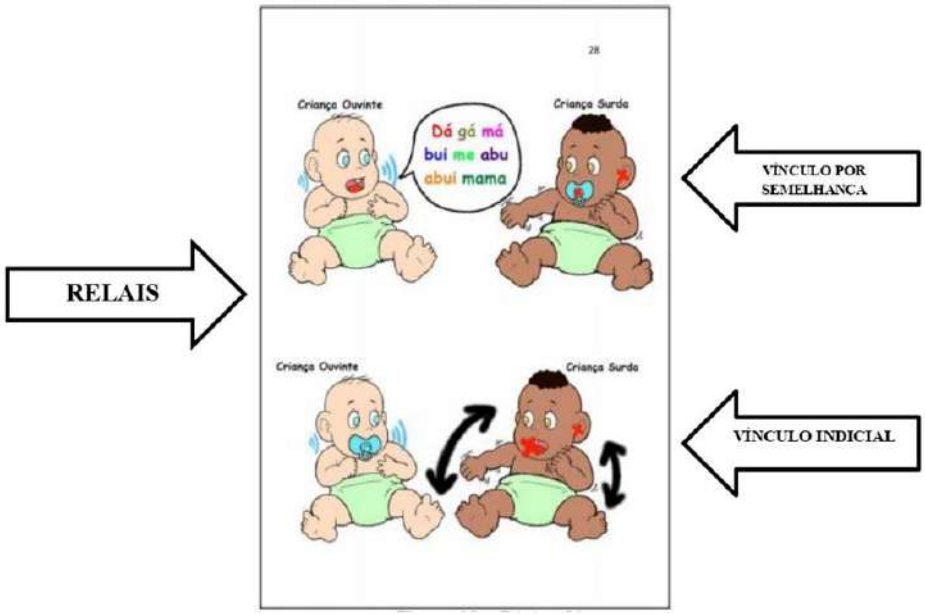


Figura 3 – Página 26

Das relações entre imagem e texto presentes na figura 3, destacamos a relação de RELAIS, pois o meio comunicativo textual assim como o imagético transmite sua informação em nível de "independência", conseguindo passar a mesma informação de maneia total e completa sem que haja necessidade de se relacionarem; porém, não deixam de fazer menção um ao outro por compartilharem uma matriz em comum: a informação que transmitem.

Ao se tratar dos tipos de vínculos, apontamos o vínculo por semelhança, pois como o nome já sugere, as relações entre imagem e texto estão associadas umas às outras em nível de igualdade informacional. As representações da linguagem presente nas relações entre imagem e texto garantem às imagens e ao texto autonomia na transmissão das informações desejadas.

Há também a presença do vínculo indicial, uma vez que a utilização do “x” indica ausência da audição e da fala, que pode ser observado no desenho da criança surda, e as setas, por sua vez, devem ser interpretadas como uma forma de comunicação espaço-visual (como no caso das línguas de sinais) utilizada pela comunidade surda. Assim, percebemos uma relação de dependência entre esses dois artifícios da comunicação (as setas e o “x”) como “ferramentas” fundamentais para a compreensão da informação.

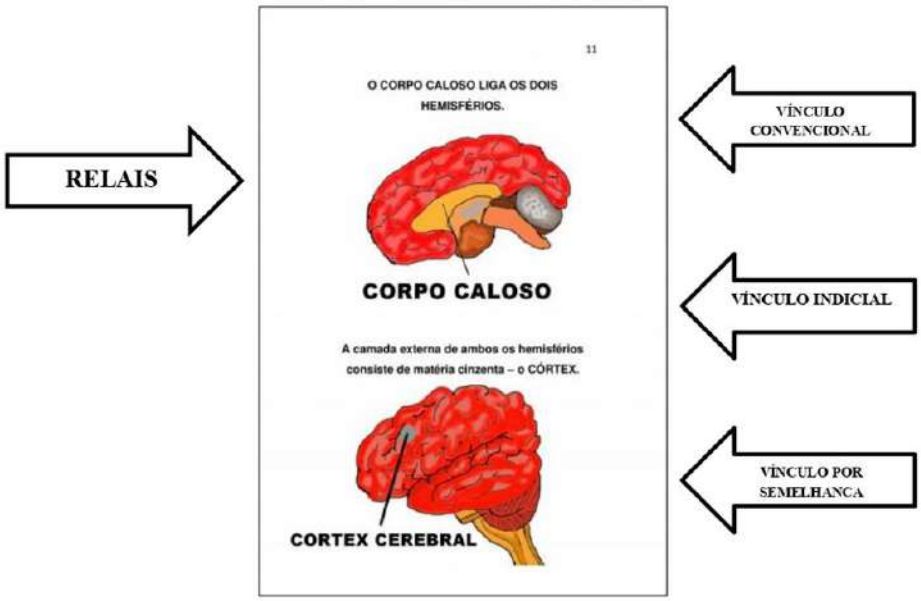


Figura 4 – Página 11

Os meios textuais e imagéticos na figura 4 são apresentados em relação de RELAIS, pois, seu modo visual, as distinções entre cores e a imagem conseguem transmitir a ideia de separação por partes, função melhor percebida pelo texto escrito, através da utilização de linhas para identificação precisa dessas áreas cerebrais.

Quanto aos tipos de vínculos existentes na figura 4, identificamos o vínculo convencional. A forma como este vínculo se expressa, depende das informações internalizadas que o leitor tenha sobre as informações apresentadas pelo texto escrito “Corpo caloso” e “Córtex cerebral”, pois para compressão total da mensagem, é essencial a compreensão, mesmo que superficial, dos termos utilizados.

Identificamos, também, o vínculo por semelhança, já que a “redundância” na informação (em casos que haja conhecimentos prévios) apresentada a partir do vínculo entre imagem-texto caracterizada por um grau de similaridade entre esses dois meios comunicativos.

No momento em que se percebe a falta do vínculo convencional, identificamos a presença do vínculo indicial, pois as linhas, por exemplo, passam a estabelecer um grau de dependência entre a imagem e o texto escrito, indicando de forma subjetiva as informações apresentadas pela composição dos meios comunicativos, o que as transformam, neste caso, em linguagens totalmente dependentes umas das outras.

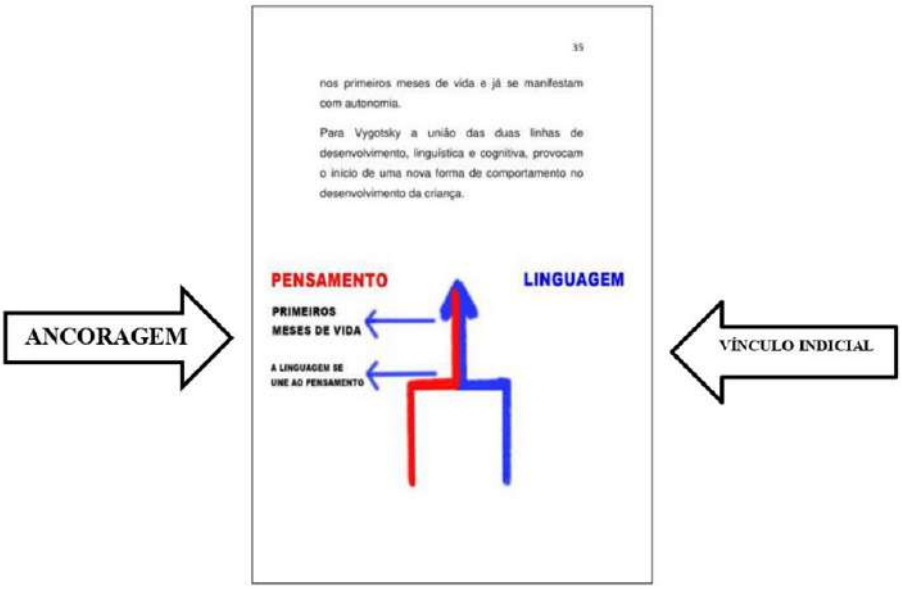


Figura 5 – Página 35

A partir da observação das relações estabelecidas entre imagem e texto na figura 5, ressaltamos o uso da relação de ANCORAGEM, pois a utilização das setas nessa imagem garante ao texto uma relação de compreensão ao que diz respeito à informação transmitida por ele, ou seja, a imagem (setas) transporta o significado que o texto não consegue empregar, transformando a relação entre os dois meios comunicativos em uma relação interdependente em nível de complementaridade informacional.

Em relação aos tipos de vínculos, destacamos o vínculo indicial, já que a relação que se estabelece entre as setas e a imagem estão em um nível de dependência informacional; seu posicionamento proporciona uma melhor compreensão da mensagem transmitida no texto. O vínculo de dependência determinado pelo uso dos dois meios comunicativos presentes na figura 5 é definido no momento em que a informação é transmitida e, a partir dessa relação, o meio imagético aponta para o

texto, enfatizando as estratégias das ferramentas que o processo informacional utiliza.

A tabela das relações e de vínculos apresentada abaixo apresenta um panorama dos resultados encontrados neste capítulo, com base nas análises realizadas sobre o guia ilustrado desenvolvido no projeto de pesquisa. Como pode ser observado, podemos perceber a presença de três casos de Ancoragem; três casos de Relais; cinco casos de vínculos indiciais; dois casos de vínculos convencionais e três casos de vínculos por semelhança.

X	Ancoragem	Relais	Vinculo Indicial	Vínculo Convencional	Vínculo por Semelhança
Fig. 1	**X**	**-----**	**X**	**X**	**-----**
Fig. 2	**X**	**X**	**X**	**-----**	**X**
Fig. 3	**-----**	**X**	**X**	**-----**	**X**
Fig. 4	**-----**	**X**	**X**	**X**	**X**
Fig. 5	**X**	**-----**	**X**	**-----**	**-----**

Tabela 1 – Tabela das relações e vínculos

Conclusão

Partindo do entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades surdas se dá através das línguas de sinais ou, dependendo do caso, até mesmo de "sinais caseiros", fica claro que as formas visuais de comunicação são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Podemos concluir, assim, a enorme importância e necessidade de criação de materiais de ensino e aprendizagem de natureza predominantemente visual. Neste contexto, podemos perceber a necessidade urgente de informação visual nos materiais didáticos para a comunidade surda e, a importância do desenvolvimento de análises das relações entre imagem (linguagem visual) e texto (linguagem verbal escrita) no processo de elaboração e análise de materiais didáticos.

Os materiais didáticos são sistemas de linguagem constituídas por signos. Os materiais didáticos são mediações, sistemas de signos que fazem a mediação entre o conteúdo da disciplina e o aluno, e a atenta observação desta relação de mediação é de fundamental importância para entendermos as formas de desenvolvimento do conhecimento. Correia (2015: 45) afirma que "o grande enigma da espécie humana é a nossa capacidade de mediação, é a interposição dos signos entre nós e a experiência sob o controle da mente". O processo de mediação é, portanto, o processo de cognição, de geração do conhecimento. Estudar as semioses que nascem das relações entre imagem e texto nos livros didáticos nos levam a entender a potencialidade de geração do conhecimento.

O guia ilustrado produzido neste projeto estabelece uma relação entre esses dois meios comunicativos, imagem e texto, deixando a

linguagem de natureza imagética e a linguagem de natureza textual no mesmo plano semiótico de informação. A utilização das teorias pragmáticas entre imagem e texto, pode auxiliar e explicar de que modo um livro didático direcionado para a comunidade surda deve ser criado, considerando que essa comunidade utiliza uma forma de linguagem espaço-visual para sua comunicação e, assim, a criação de um material didático direcionado para esse público-alvo deve ter a predominância da linguagem visual imagética.

Referências

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Dos símbolos aos ícones: um estudo dos processos de significação, objetivação e interpretação na tradução intersemiótica dos símbolos textuais em ícones imagéticos. São Cristóvão: COPES/UFS, 2017. (Projeto de Pesquisa)

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Guia ilustrado de Linguística III.** Ilustração de Denis Almeida de Souza. São Cristóvão, 2018. 45 p.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Semiose e mediação simbólica: a competência semiótica e os processos de mediação dos signos nas representações da linguagem e da cognição. In: ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo (Org.). **Educação, comunicação e mediação**. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2015.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. A semiótica de extração peirceana no estudo das interpretações. In: CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima; SANTOS, Denise Salim; BARBOSA, Flávio de Aguiar; RIBEIRO, Alexandre do Amaral (Org.). **Língua Portuguesa: tradições e modernidades**. São Paulo: Parábola, 2019.

MELO, Talison Santos de. **A utilização das imagens em nível de Referencialidade no desenvolvimento de instrumentos sígnicos**. São Cristóvão: COPES/UFS, 2018. 88 p. (Relatório Final)

SANTAELLA, Lucia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thompson, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOUZA, Denis Almeida de. A utilização das Imagens em nível de Significação no desenvolvimento de Instrumentos Sígnicos. São Cristóvão: COPES/UFS, 2018. 140 p. (Relatório Final)

TÍTULO... EITA ESCOLHA DIFÍCIL!

Catarina Borges de Oliveira Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Tania Maria Nunes de Lima Camara
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O presente trabalho tem o objetivo de demonstrar a importância do título para o texto. Independente do gênero escolhido pelo autor, o nome da obra deve se relacionar ao conteúdo, dando pistas ao leitor a respeito do que ele encontrará em sua leitura. O que está por trás de um bom título e de sua estrutura é o que este artigo pretende elucidar. Para isso, serão analisados textos cujos títulos, além de se relacionarem bem com as ideias expostas, também trazem ou um lado criativo ou uma falha estrutural.

O título dos textos, em geral, pode ser visto de duas formas: sob um ponto de vista anafórico ou catafórico. O ponto de vista catafórico ocorre quando, no primeiro contato com o texto, o nome da obra dá indícios do tema abordado, de forma prévia. Entretanto, do ponto de vista do autor, o qual já teve contato com o conteúdo textual, o título é visto como anafórico, por retomar todas as ideias apresentadas, conforme esclarecem Menegassi e Chaves (2000).

Godoi (2011) esclarece que o título da obra acaba sendo retomado no texto por meio de expressões que o identificam, dando indícios de referenciação, os quais contribuem para a formação textual. Desse modo, para embasar sua explicação sobre a construção e a ligação entre título e conteúdo, a professora cita o linguista brasileiro Luiz

Antônio Marcuschi, explicando a teoria da anáfora direta e indireta acerca do nome da obra, considerando, portanto, o título como um "antecedente virtual" (2011).

O texto deve ter um mecanismo de funcionamento e, para isso, há uma divisão em sua estrutura, conforme propôs Van Dijk (1992): a macroestrutura textual, a microestrutura e a superestrutura. A primeira está associada ao conteúdo global do texto, ou seja, à sequência discursiva; a segunda está associada às pequenas composições que juntas formarão a macroestrutura. Por sua vez, a superestrutura é o que estabelecerá forma e conteúdo da obra, ou seja, seria o tipo textual: expositivo, argumentativo, narrativo, dentre outros.

A importância de uma boa composição textual, que respeite as estruturas acima mencionadas, influenciará na eficácia do título e nas informações prévias que ele fornece ao leitor. Afinal, as seleções realizadas em sua estruturação trarão indícios do que será encontrado no texto.

Cabe considerar ainda que o título também pode ter uma função intertextual, conectando a obra a algo externo, desde que esse fato também esteja vinculado ao conteúdo abordado, o que se chama de função intertextual. Portanto, visando à demonstração de títulos criativos, que incentivem os alunos em suas produções textuais, serão apresentados textos cujos títulos e conteúdos apresentam tal correlação, revelando efeitos produtivos, quais sejam:

(i) *Sem lenço, sem documento, sem senha e sem cartão*, propaganda do banco Itaú de 2013;

(ii) *Vacina sem revolta* – artigo de opinião publicado no jornal Folha de São Paulo;

(iii) *Foi um rio que passou em minha vida*, artigo de opinião do jornal O Globo.

Destaque-se que a proposta da presente pesquisa, a qual tem o intuito de trabalhar prática de leitura e produção de texto em sala de aula, baseia-se nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), que priorizam o ensino da Língua Portuguesa atrelado à leitura e à escrita, por reconhecer que o ensino da língua deve estar conectado ao contexto social dos estudantes.

Estrutura do Texto

Todo texto possui uma estrutura que lhe confere características específicas e essas poderão ajudar a determinar o gênero textual do escrito. Conforme explica Marcuschi (2005), "em qualquer contexto discursivo, os gêneros são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos". O autor traz essa informação para iniciar suas explicações acerca das infinitas possibilidades de estrutura de um texto, ainda mais na atual cultura tecnológica, quando até uma conversa de *whatsapp* é considerada um gênero textual. Dessa forma, alguns dos "novos" gêneros citados pelo autor (os quais, na verdade, não podem ser considerados tão novos assim, pois sofrem mudanças e/ou adaptações no decorrer do tempo e com a frequência de seu uso), têm origem nos *e-mails*, bate-papos virtuais, nas videoconferências, nos editoriais, nos artigos de fundo, nos horóscopos, entre outros.

Sendo assim, cabe dizer onde se enquadra a importância de desvendar o gênero para uma boa intitulação e a resposta para essa pergunta é muito simples: é a partir da "roupagem" do texto que se sabe:

(i) a quem a obra é destinada (enunciatário), (ii) onde será divulgada (iii) e qual o seu objetivo. A partir desses três itens, em atenção ao conteúdo e à escolha do tipo textual, é possível criar um título atrativo e/ou provocativo que sintetize a ideia principal da mensagem que se pretende passar.

Para diferenciar o tipo de gênero, Marcushi (2005) estabelece quatro características para cada uma das modalidades e as contrapõe:

> **Tipos Textuais**: 1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição (2005).
>
> **Gêneros Textuais**: 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades socio-comunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc (2005).

Estabelecidas as diferenças destacadas pelo autor acima referido, nota-se o quanto esse conhecimento pode auxiliar o aluno na hora de iniciar a sua produção escrita, o que deve ser trabalhado em sala

de aula já no ensino fundamental, com intuito de evitar que o mesmo chegue ao ensino médio com dificuldade em diferenciar gênero de texto, o que certamente prejudicará seu desempenho na hora de realizar uma composição escrita. Ademais, como já se demonstra neste artigo, apenas uma construção sólida de texto, com as ideias e os parâmetros expostos, será capaz de criar um título conectado à obra e, ao mesmo tempo, criativo, fugindo do "feijão com arroz" das redações comuns e, portanto, captando a atenção do leitor em meio a tantas opções. Além do mais, podem ser realizadas atividades em sala de aula que introduzam o tema e, de forma lúdica, incentivem os alunos a decifrarem o gênero e o tipo textual e, logo após essa etapa, escolham um título para a obra.

Para a criação de um bom texto e, consequentemente, de um título que respeite, de maneira fidedigna, o conteúdo da mensagem, é fundamental reconhecer os tipos textuais, pois é a partir deles que se tem a construção sequencial da composição. Os mais utilizados são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

É importante mencionar que um mesmo texto pode mesclar os tipos textuais acima elencados. No entanto, um deles predominará na composição da obra. Um bom exemplo disso é um texto argumentativo, no qual, para convencer o enunciatário de um ponto de vista, é aconselhável ao autor a realizar a descrição de alguns fatos (como uma apresentação de dados, por exemplo).

Saber diferenciar tipo textual de gênero textual contribui significativamente para o bom desenvolvimento do texto, levando à escolha lexical do conteúdo e, por fim, ao título.

O título e suas funções

O título é o elemento que ocupa a posição de destaque na obra. Apesar disso, raramente os autores refletem acerca dessa construção, não havendo, portanto, um processo criativo e organizado para estabelecê-lo. Essa prática pode decorrer do trabalho realizado desde as séries iniciais, considerando que o aluno, ao finalizar a produção textual, escolhe qualquer título para nomear o texto, sendo, muitas vezes, um *clichê* ou até mesmo um que apenas repita o tema da redação, refletindo descuido e falta de criatividade.

A posição de destaque do título, além de ser visível para o leitor, é sempre apontada por alguns autores e um deles é Corrêa (1999), que aponta a importância do título como algo que deve "chamar a atenção do leitor para o texto" (CORRÊA,1999:13). Mais adiante, o autor completa: "o título é como um anúncio publicitário, cujo objetivo é vender seu produto: a notícia (ou outro tipo de texto qualquer publicado no jornal, como o artigo, a reportagem, a coluna, o editorial, etc.)" (1999:13). Diante dessa informação, nota-se que há um processo de intitulação, o qual faz parte da prática da escrita.

O que se pretende é chamar atenção do autor para os cuidados que se deve ter ao finalizar/nomear a sua obra. O título, de fato, tem algumas funções, conforme será demonstrado abaixo.

Dentre essas funções, pode-se verificar a anafórica, a catafórica e a intertextual, como anteriormente mencionado, sendo essas expostas por Coracini, citada por Menegassi e Chaves (2000):

> Coracini (1989) comenta que o título é o lugar privilegiado da subjetividade do autor; é anafórico do ponto de vista da produção escrita, considerando que é redigido depois do texto; é catafórico no processo de leitura porque anuncia, em parte, o conteúdo presente no texto, constituindo, assim, uma estratégia

> a serviço das intenções do autor, pois, "ao mesmo tempo em que camufla o percurso do texto, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo e desestímulo à leitura" (CORACINI, 1989 apud MENEGASSI e CHAVES, 2000:33).

Ademais, ele pode ser canônico ou enviesado, conforme conceitua Corrêa (1999). Esses conceitos devem ser apresentados ao estudante, visto que também envolvem a produção escrita.

a) Função anafórica e catafórica do título

Quando se fala em função anafórica, logo vem à ideia de algo que já foi apresentado ou dito, e assim também ocorre no processo de intitulação. O título tem função anafórica do ponto de vista do autor, pois ele já possui conhecimento do conteúdo quando nomeia a obra.

Alguns autores, como Godoi (2011), consideram que é possível uma subdivisão nessa classificação, existindo a anáfora direta e indireta, conforme propõe Marcuschi (2005), que é citado pela autora. Nesse sentido, tem-se que anáfora indireta se acha:

> em dependência interpretativa em relação ao Título (...). O fato de considerarmos o Título do texto como parte do cotexto é o que nos abre caminho para considerá-lo como antecedente, de certa forma virtual, para os referentes imbricados na superfície do texto. Partindo desse pressuposto, não podemos desconsiderar, no entanto, a possibilidade do surgimento, também, da Anáfora Direta em nossas análises. (GODOI, 2011:7).

A autora expõe que, como o título é considerado parte do texto, ele possui sim uma função anafórica indireta e, por essa razão, surge também um conceito de anáfora direta. Essa última é a que estabelece uma relação de co-referência entre o elemento anafórico e o seu antecedente (MARCUSCHI, 2005 apud GODOI, 2011:8).

A função catafórica é aquela que se refere a algo que ainda não foi mencionado no texto. Em relação ao título, ela é um processo de exclusividade do enunciatário, o qual não tem conhecimento prévio do conteúdo da obra, o que confirma a ideia do título como o lugar mais importante do texto (privilegiado) e por isso o elemento mais atrativo.

Sobre essa questão, Menegassi e Chaves (2000:32) afirmam que "o título é um estímulo inicial que ativa os esquemas do leitor, proporcionando os cálculos cognitivos, quando é pertinente ao texto, ou melhor, quando é uma macroproposição de nível mais alto". Ambos ainda esclarecem que o título tem o poder de orientar a interpretação da obra, o que fortalece ainda mais a sua função estratégica.

b) Processo de Ancoragem do Título e Função Intertextual

Alguns dos autores já citados também aludem ao processo de ancoragem do título, sendo essa uma formulação de Marcushi (2005). Trata-se de uma análise feita em alguns textos, os quais apresentam informações novas, que ainda não foram explicadas, mas mesmo assim surgem como já conhecidas. Essas expressões mantêm estreita relação ou se ancoram cognitivamente no título (GODOI, 2011:6).

Ao abordar o processo de ancoragem, Menegassi (2000) releva alguns traços que remetem à função intertextual do título: "às vezes, a ancoragem do texto no título processa-se por uma ligação exofórica,

remetendo o leitor a um elemento exterior, não anunciado no texto, mas presente nos seus esquemas" . A explicação do autor traça um paralelo com as características de um título que traz informações prévias as quais já se espera serem de conhecimento do leitor como, por exemplo, o título da notícia "Vacina sem revolta", que será apresentado adiante. Esse texto, só pelo título, conecta o enunciatário à Revolta da Vacina, ocorrida em 1904 no Rio de Janeiro, exigindo por parte do leitor conhecimento de mundo para uma leitura adequada, até mesmo pelo léxico escolhido para compor a macroestrutura textual.

c) Título Canônico e Título Enviesado – Título Nominal e Título Verbal

O título pode ser dividido em dois modelos, conforme a sua estrutura e a sua conexão com o texto. Côrrea (1999) explica muito bem a diferença entre esses dois, afirmando que:

> os primeiros são aqueles que trazem a informação mais importante do texto, a sua ideia central, funcionando como uma espécie de resumo do resumo desse texto; os últimos são aqueles que promovem uma informação de menor importância à categoria de ideia central do texto (CÔRREA,1999:54).

Importante destacar que, independente de o título ser canônico ou enviesado, ele pode ter uma estrutura verbal ou nominal. No primeiro caso, apresentará um verbo, o que é muito comum em notícias. Já no segundo caso, ele será sustentado por um "nome", ou seja, adjetivos, advérbios ou substantivos.

Nesse contexto, de forma objetiva, Menegassi e Chaves (2000:32) afirmam que "o título é um estímulo inicial que ativa os esquemas do leitor, proporcionando os cálculos cognitivos, quando é pertinente ao texto, ou melhor, quando é uma macroproposição de nível mais alto". Ambos ainda esclarecem que o título tem o poder de orientar a interpretação da obra, o que fortalece ainda mais a sua função estratégica.

Alguns dos autores já citados também aludem ao processo de ancoragem do título, sendo essa uma formulação de Marcushi (2005). Trata-se de uma análise feita em alguns textos, os quais apresentam informações novas, que ainda não haviam sido explicadas, mas surgiam como já conhecidas. Essas expressões mantêm estreita relação ou se ancoram cognitivamente no título (GODOI, 2011:6).

Análise do *corpus*

Os textos escolhidos para sintetizar o presente estudo podem ser apresentados da seguinte forma:

a) Título nominal: "Sem lenço, sem documento, sem cartão e sem senha."

Refere-se a uma propaganda do Banco Itaú de 13.02.2013, a qual faz menção à composição "Alegria, Alegria", de Caetano Veloso. No caso dessa propaganda, além da função intertextual, é possível notar certa ironia, pois a letra escrita por Caetano no período da ditadura militar refletia uma "falsa" sensação de liberdade, o que também ocorre

com os bancos, considerando que nenhum deles é tão amigo do cliente, ainda que tentem passar para eles uma sensação de confiança.

b) Título verbal: “Foi um rio que passou em minha vida” do jornal *O Globo* de 08.09.2018.

Esse exemplo de título verbal é de um artigo de opinião que conta um pouco sobre as produções literárias de Armando Magalhães Corrêa. O autor citado escrevia muito sobre a cidade do Rio de Janeiro e uma de suas preocupações era com a vida na periferia. Além disso, Armando já narrava os problemas com a Baía de Guanabara, por onde costumava passear de barco. O título, além de fazer conexão com o conteúdo do artigo, ao falar do passado do Rio de Janeiro em tom saudosista e mencionando lugares que já não existem mais, também apresenta uma função intertextual, pois relembra o samba composto por Paulinho da Viola em 1969. O verbo presente no título (“passou”) destaca a ideia de uma cidade que já não existe mais, e brinca, portanto, com o passado da mesma.

c) Título canônico: “Vacina sem revolta” é de uma notícia veiculada no *Jornal Folha de São Paulo,* publicada no dia 27.08.2018.

Esse título é um dos que muito bem se encaixa na concepção de canônico, pois, além da função intertextual, já que retoma a Revolta da Vacina, ocorrida no Rio de Janeiro em 1904. Além de conectar o título “Vacina sem Revolta” ao fato histórico, também relembra todos os problemas ocorridos naquele ano.

Importante ressaltar que, apesar de os títulos nominais e o verbal também serem canônicos, tendo em vista a conexão existente entre o conteúdo da obra e a nomenclatura, a escolha da notícia para representar o título canônico se deu em razão do léxico presente na macroestrutura do texto.

Considerações finais

Diante dos conceitos e informações aqui expostos, nota-se que o título não é apenas um enfeite no texto, independente do gênero textual ao qual pertença. Ao contrário, deve ser encarado como elemento que ocupa posição de destaque na obra e, por essa razão, deve respeitar determinados procedimentos para nela se encaixar perfeitamente e exercer sua função de forma plena, qual seja: captar a atenção do leitor, orientar o caminho de leitura a ser feito e demonstrar de forma sintética o conteúdo do texto.

Sendo assim, o intuito desta pesquisa, ainda em fase inicial, é trazer para a academia reflexões sobre o tema, com o objetivo de incentivar outros estudos sobre o assunto, bem como torná-lo objeto de estudo dos alunos através da prática de leitura e da produção escrita, no intuito de fazê-los perceber o quão importante é o processo de intitulação, não sendo essa uma simples etapa após o término do desenvolvimento textual.

Referências

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília, MEC/ Secretaria e Educação Média e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

CORRÊA, H. T. **Títulos e macroestruturas textuais**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.8, n.2, p.53-78, jul./dez. 1999.

GODOI, E. O título e os processos de referenciação. *In*: **Anais do SILEL**, vol. 2, nº 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. G. V., MORATO, E. M., BENTES, A. C. (Org). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.53-101.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19 - 36.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *In*: **Linguagem & Ensino**. Paraná: Maringá. vol. 3, nº 1, 2000, p.27-44.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

Vacina sem Revolta. **Folha de São Paulo**. 27.08.2018

Sem lenço, sem documento, sem cartão e sem senha. **Revista Istoé**. 13.02.2013

Foi um Rio que passou em minha vida. **O Globo**. 08.09.2018

OS ELEMENTOS MESSIÂNICOS DO SUPERMAN E A INTERTEXTUALIDADE COM O APOCALIPSE NA GRAPHIC NOVEL REINO DO AMANHÃ: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MULTISSEMIOSES

Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / SELEPROT / NuPeQ
Vanderlis Legramante Barbosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / NuPeQ

Introdução

A trajetória de um herói é marcada por diversos elementos ou fatores que são fundamentais para a composição e personalidade do personagem. Baseados nesses pressupostos o primeiro herói dos quadrinhos é configurado e representado pela construção de um superser icônico e ousado.

Superman é o super-herói mais conhecido de todos os tempos e isso evidencia-se pelo processo evolutivo do personagem e pela trajetória que envolve desde as primeiras tentativas de publicação do herói até a ascensão como herói messiânico. A origem do Homem de Aço e o sentido envolto no caráter, postura e ideal, em muito se assemelham à figura de Jesus Cristo. Dentre tantas histórias em quadrinhos em que o personagem aparece protagonizando aventuras e batalhas, a obra *Reino do Amanhã*, escrita por Mark Waid e ilustrada por Alex Ross, transfigura e reelabora conceitos inovadores no que se refere à elaboração de uma história em quadrinhos. Essa obra surpreende pelo caráter religioso e messiânico representado pelas multissemioses, gerando efeitos

intertextuais com o texto de Apocalipse de João, redimensionando a história em quadrinho para além das conjunturas básicas de uma história de ação entre vilão e herói.

O enredo da obra narra a ocasião em que, após o Superman ter decidido abandonar sua vocação como herói e salvador da humanidade, a sociedade entra em crise, numa espécie de mundo apocalíptico, até a volta do herói. Ao longo da narrativa observa-se a intertextualidade direta com o livro de Apocalipse, escrito por João, em que a figura do Superman é apresentada como o messias da fé cristã, pano de fundo da criação do super-herói e é explorado ao extremo nessa história. Em uma das passagens iniciais da obra, Espectro, personagem que representa uma espécie de anjo que guia o pastor Norman em suas visões, faz uma afirmação emblemática sobre o estado de espírito do Superman dizendo: "Aqueles que, uma década antes, sentiram o peso da maior e mais fundamental falha do Superman, sua incapacidade de se ver como a inspiração que é." (Reino do Amanhã) É a partir dessa constatação que a história de *Reino do Amanhã* exterioriza um herói infalível, mas que também apresenta fragilidades, resgatando, também, clássicos da DC Comics, no momento em que o mercado editorial buscava histórias cheias de violência e com personagens visualmente grandiosos, mas com histórias pueris.

Desde sua origem, em 1938, Superman remete a alguns aspectos que são associados ao messianismo. O fato de os criadores do herói serem judeus, traz luz à observação do nome alienígena do Homem de Aço, Kal-el".[1] "El" é a palavra hebraica para "Deus", servindo para

[1] Seu nome real foi revelado depois, "Kal-El". A palavra hebraica *El* significa "Deus", sugerindo uma forte conexão entre Deus e o Superman. Mesmo quando a palavra *El* passa a ter um sentido kryptoniano nos quadrinhos para "crianças", perdendo a conotação divina, o "kal" significa "estrela", com o sentido de "filho das estrelas",

nomear o personagem e mostrar sua história com paralelos com a história de Moisés, como um libertador do seu povo judeu, sendo um personagem que prefigura o Messias cristão.

Seu nome terrestre é "Clark" (em inglês antigo, "clérigo"[2]) e "Kent" é uma forma da palavra hebraica que significa "encontrei um filho", uma menção que aponta ao "verdadeiro", "o único", que pode ser atrelado à palavra *krista*, que significa em português "Cristo"[3].

A seguir, destacaremos a figura do Superman dentro do universo dos quadrinhos e filmes como um arquétipo do Messias, antes de analisarmos o *Reino do Amanhã.*

Superman como símbolo do Messias na cultura popular

A mitologia do Superman em seus mais de oitenta anos sofreu algumas transformações, mas a essência se manteve a mesma: lutar pelo bem da humanidade. No entanto, o fato de ser um alienígena indica que nenhum ser humano poder ser como ele do ponto de vista biológico, tanto o herói quanto o seu alter ego são humanos. E essa configuração traduz um pouco a prevalência do ícone da verdade e da justiça ao longo desses anos. Como diz Batman na *graphic novel Superman/Batman: Inimigos Públicos* (2004): "é uma dicotomia notável. De muitos modos, Clark é o mais humano de nós. Então... ele dispara fogo do céu e é difícil não pensar nele como um deus. E quão afortunado somos todos nós por *ele* não pensar nisso". O herói é visto em seu próprio universo das histórias em quadrinhos com uma natureza alienígena e uma natureza

como Jesus, o nascimento foi anunciado pela estrela de Belém. Outra possível interpretação para o nome alienígena do Superman apresenta "kal" como uma corruptela da palavra hebraica *kol* que significa "voz'. Assim, "Kal-El" seria "Voz de Deus".

[2] Disponível em: https://www.behindthename.com/name/clark

[3] BAILEY (1742).

divina, assim como anuncia o credo cristão sobre Jesus de Nazaré, sendo divino e humano.

Outras peculiaridades se associam à mitologia cristã do super-herói na referência aos nomes dos personagens, sobretudo na revista *Superman n. 1* (1939). Nessa publicação Superman ganha uma revista exclusiva, possibilitando aos autores retomarem a origem do herói, lançada de forma muito sucinta pela *Action Comics nº1,* em 1938. Na apresentação dos personagens, a mãe adotiva do herói é Martha Kent, que se chamava Mary ("Maria", em português), e seu pai adotivo, Joseph ("José", em português), especificamente Jonathan Joseph Kent, sendo que o nome do meio desaparece nas edições posteriores. Essas representações do Superman são vistas como salvador cristão, um ícone de esperança e fé, como Alan Moore diz: "um homem perfeito que veio do céu e que apenas fez o bem", em sua versão para a história *Superman – O que Aconteceu ao Homem do Amanhã?.*

Em sua versão para o cinema, Superman, o filme (Donner, 1978) e Superman II – A aventura continua (Donner; Lester, 1980), a temática messiânica aparece quando o Jor-El, seu pai, manda seu filho único para a Terra, onde poderá ser luz e mostrar o caminho que a humanidade deve trilhar. Ele diz para o filho: "Muito embora você tenha sido criado como um ser humano, você não é um deles", "Eles podem ser grandiosos, Kal-El, se eles assim desejarem. Eles apenas não têm uma luz que lhes guie o caminho. Por esse motivo, acima de tudo, por sua capacidade de fazer o bem, que eu estou lhe enviando, meu único filho". No mesmo filme, o herói vive no anonimato até os trinta anos até que se apresenta para a humanidade, assim como Jesus de Nazaré e passa a ajudar as pessoas com senso de bondade e justiça.

No segundo filme da franquia, Jor-El diz “o filho se torna o pai e o pai se torna o filho”. Um conceito semelhante pode ser encontrado no Evangelho, quando Jesus fala sobre sua relação com Deus: “Eu e o Pai somos um” (João 10.30), “Quem me vê a mim vê o Pai” (João 14.9), entre outros textos. Em Superman, o retorno (SINGER, 2006), ele diz para Lois: “Eu escuto tudo. Você escreveu que o mundo não precisava de mim, de um salvador, mas todos os dias eu escuto as pessoas clamando por um” Aqui, ele chega a usar a palavra “salvador” e assume essa parte de sua identidade.

O filme *O Homem de Aço* (2013) resgata o simbolismo do messias. De acordo com Snyder, diretor do longa:

> A relação entre Jesus Cristo e Superman não foi inventada por nós. Existe desde a criação do personagem. Mas é uma dessas coisas que desapareceram nas últimas décadas... eu achei que deveríamos voltar a falar dessa mitologia e da importância desse personagem e sua relevância para o momento.[4]

Escolhemos apenas uma referência do filme sobre o lado messiânico do Superman. Clark Kent está conversando com o pastor e ao fundo a imagem de Jesus com uma vestimenta vermelha, que se assemelha ao uniforme do Superman.

[4] BORGO (2018).



Figura 1 – Clark Kent conversando com o pastor sobre o que deveria fazer na igreja. A imagem ao fundo é um vitral com Jesus no Jardim das Oliveiras.

O filme *Batman Vs Super Homem* (Snyder, 2016), a morte do Superman emula a escultura *Pietà* (Piedade, em português), de Michelangelo, que representa Jesus morto nos braços de Maria. Na cena temos cruzes ao fundo, corvos empoleirados nelas, Lois Lane chorando a morte do herói, uma luz divina iluminando o corpo e a Mulher-Maravilha vestida como se fosse um soldado romano.



Figura 2 – A morte do Homem de Aço no longa *Batman VS Superman* e a Pietà.

Em 2018, o diretor do filme, Zack Snyder, revelou várias pistas do aspecto cristão do personagem no filme. Em um deles, o diretor elucida porque o Batman escolheu uma lança de kryptonitana e luta contra

o Superman. Snyder compartilhou um quadro que mostra Jesus tendo seu coração transpassado pela lança, explanando que esse foi o simbolismo que fez Batman escolher o instrumento.

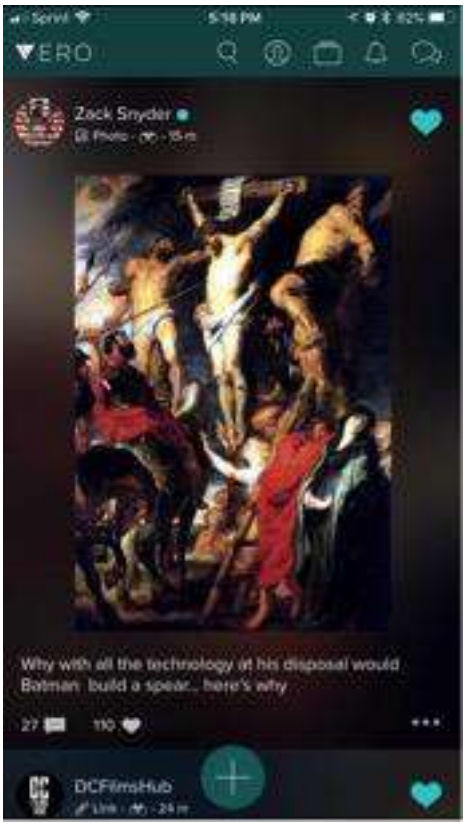


Figura 3 – Postagem do diretor do filme *Batman VS Superman* sobre o uso da lança no conflito entre os dois heróis e a referência à crucificação de Jesus Cristo.

O aspecto messiânico do Superman está presente nas adaptações das histórias para a TV e para o cinema, embora tenha sido nos quadrinhos que a origem tenha sido construída e reformulada ao longo dos últimos oitenta anos. Dentre tantas reconfigurações pelas quais o Homem de Aço passou, apresentaremos a *graphic novel Reino do Amanhã*, em uma representação ainda mais explícita de intertextualidade

com o livro bíblico de Apocalipse de João, em uma representação icônica e simbólica das similitudes entre Superman e o Messias.

A *Graphic Novel Reino do Amanhã*, de Mark Waid e Alex Ross, e o Superman como Messias

Quando em 1996, Jerry Siegel, um dos criadores do Superman faleceu, nasceu a *graphic novel Reino do Amanhã.* Minissérie publicada em quatro partes e depois em volume único, representou uma nova abordagem de um futuro Universo DC. Uma das peculiaridades da obra é que a história se passa fora da cronologia normal dos quadrinhos do herói.

A expressão original em inglês *Kingdom Come,* título original de *Reino do Amanhã,* é retirado da oração do Pai-Nosso, a prece que Jesus ensinou para seus discípulos. Entre outras coisas, ela diz "Venha o teu reino, seja feita tua vontade, assim na terra como no céu". A forma pronominal *teu* refere-se a Deus Pai, e a expressão *venha o teu reino* é entendida como uma realidade presente do reino eterno de Cristo e como uma realidade futura que se manifestará com a volta do Cristo.

O enredo situado em um futuro provável, deixa ainda mais explícita a figura de Superman como uma versão messiânica de Jesus Cristo. Para explorar um universo fora da cronologia do herói, os autores entrelaçam aspectos do heroísmo de Superman ao imaginário bíblico. Assim, partes do livro de Apocalipse são citados no início de cada capítulo da graphic novel, conduzindo as ações centrais da história a partir das modalidades verbais e não verbais, com o texto fonte.

Esse processo semiótico ocorre de forma espontânea, mesmo que o leitor não tenha conhecimento do texto de Apocalipse de João, identifica-o na linguagem verbal, ou seja, as passagens bíblicas são

reconhecidas pelo caráter religioso. Essas associações são estabelecidas por atos interpretativos que ocorrem na mente no ato leitura, principalmente por meio dos elementos sígnicos constitutivos de sentido. *Reino do Amanhã* dispõe de uma estética enriquecida na questão visual/icônica – semelhanças, posições, imagens, objetos – que se somam à formação mitológica de Superman e expandem na cadeia de produção de sentidos.

A intertextualidade foi o recurso utilizado por meio de citações de outros textos com o objetivo de fazer com o que o leitor note conexões com o texto que serviu de base ou mesmo por meio de sentidos, que ele deve conhecer as inovações para decodificar as inovações expostas. Ao adotar o recurso, os artistas não o fizeram de forma inocente. Além da necessidade da competência linguística para decodificar o texto, o leitor precisar ter um repertório para depreender o sentido que emana de fatores extralinguístico para adentrar em outros níveis da obra. Ao fazerem isso, eles apostam na capacidade de reconhecimento dos leitores no dialogismo entre os textos e tornam a obra mais atraente e mais instigante, guiado pelo texto bíblico de Apocalipse.

A intertextualidade pressupõe que todo texto é formado por citações, absorções de outros textos mesmo transformados. Koch e Travaglia (2011: 101) assumem a visão de que "todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz (em) parte da memória social dos leitores (...)". Assim, é essencial à compreensão o conhecimento prévio que o leitor tem sobre determinado assunto, o que o autorizará a fazer as inferências para que possa relacionar diversas partes do texto de modo coerente.

A intertextualidade ainda se apresenta de forma explícita e implícita. A primeira se dá quando "há citação da fonte do intertexto"

(KOCH e TRAVAGLIA, 2011), utilizando trechos, frases de outros textos ou autores, por meio de aspas, notas, citações do nome do autor e outros.

A segunda, ocorre quando um texto está inserido em outro texto já produzido, sendo parte do domínio de referências dos leitores, com a necessidade de um saber enciclopédico para identificar a fonte. A implicação é que as informações apresentadas no texto façam parte do conhecimento do leitor.

Vigner (2002: 33-34) afirma que o texto entra em uma perspectiva intertextual quando:

> 1- todo texto que, em seu funcionamento obedece a leis, códigos e convenções definidas pelo texto original ou arquitexto, isto é, tudo que constitui um gênero;
> 2- todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber este trabalho de manipulação sobre os textos originais e interpretá-los.

O recurso da intertextualidade está presente ao longo da história de *Reino do Amanhã* com algumas citações explícitas de Apocalipse (Apocalipse 8.13 NVI), apresentando a abertura de cada capítulo da obra. Nas figuras abaixo, ilustrações do capítulo um, observa-se uma cena apocalíptica, em que o fogo, o sangue e as figuras humanas misturam-se em movimentos de tensão, de desespero, de angústia e a sensação de caos parece cobrir a humanidade.



Figura 4 e 5 – As primeiras páginas da *graphic novel Reino do Amanhã* com fragmentos do livro de Apocalipse.

A presença do livro de Apocalipse é tão fortemente resgatada na g*raphic novel* que em cada uma das quatro partes da obra é iniciada por uma citação do livro. A primeira, em Apocalipse 16.18: “Houve, então, relâmpagos, vozes, trovões e um forte terremoto. Nunca havia ocorrido um terremoto tão forte como esse desde que o homem existe sobre a terra”. Na primeira página aparece a imagem de uma águia lutando com um morcego remetendo ao texto que diz “Enquanto eu olhava, ouvi uma águia que voava pelo meio do céu e dizia em alta voz: "Ai, ai, ai dos que habitam na terra, por causa do toque das trombetas que está prestes a ser dado pelos três outros anjos!”. A segunda parte cita Apocalipse 8.2 “Vi os sete anjos que se acham em pé diante de Deus; a eles foram dadas sete

trombetas.", a terceira se refere a Apocalipse 10.3 "E clamou com grande voz, como quando ruge um leão; e, havendo clamado, os sete trovões emitiram as suas vozes" e a quarta parte usa Apocalipse 8.5 "Então o anjo pegou o incensário, encheu-o com fogo do altar e lançou-o sobre a terra; e houve trovões, vozes, relâmpagos e um terremoto." Em todas essas citações há associações muito diretas aos recursos visuais, apresentando imagens que remetem ao medo de um fim do mundo, como costuma ser a interpretação mais popular do Apocalipse, com chamas, trovões, destruição e morte.

A intertextualidade foi utilizada pelos autores para estabelecer essas conexões ao texto bíblico, reforçando o conceito do Superman como messias, visão essa que já havia sido referenciada nos filmes de 1978 *Superman* e 1980 *Superman II – A aventura continua*. Tem-se, portanto, em *Reino do Amanhã*, a estratégia de apresentar um enredo de um mundo sem esperança, que ansiava por um salvador que restaurasse o equilíbrio na sociedade e representasse o recomeço de toda uma civilização ameaçada por injustiças e caos humanitário.

No texto de Apocalipse, o apóstolo João revela como será a volta de Jesus, a partir de suas visões na ilha de Patmos, enquanto estava preso. "Eis que vem com as nuvens, e todo o olho o verá, até os mesmos que o traspassaram; e todas as tribos da terra se lamentarão sobre ele. Sim. Amém." (Apocalipse 1.7). Sobre a mesma ótica, destaca-se a passagem icônica de Superman, carregada de indícios visuais remetendo a aspectos pertinentes a um salvador que vem do céu, das "nuvens"; em suas mãos, aqueles que se "lamentarão" por seus desvios de conduta. A mitologia messiânica do texto de Apocalipse é revistada nessa imagem, simbolizando, nesse caso, o retorno de Superman, assim como foi previsto o de Jesus.



Figura 6 – A primeira aparição do Superman em *Reino do Amanhã*, vindo dos céus.

A partir dessa passagem, o enredo se desenvolve explicando sobre os outros heróis, tidos como clássicos, já aposentados ou isolados em suas cidades. Há uma década o mundo vive com os "filhos e netos" desses heróis, no entanto, os ideais que os inspiravam não existem mais: "Não lutam mais pelo que é correto. Eles lutam simplesmente por lutar". Esse tipo de atitude leva a violência a patamares que destroem o estado do Kansas, fazendo com o que o Superman retorne de seu exílio. Ele está de volta para restaurar a ordem, para guiar com sabedoria.

Além do texto de Apocalipse de João, *Reino do Amanhã* reforça em diversas passagens a intertextualidade com a figura de Jesus Cristo. Outra referência do Superman na obra como o messias da fé cristã ocorre quando os heróis estão reunidos no satélite da Liga da Justiça e o Homem de Aço aparece ao centro com seis superseres de cada lado, possibilitando uma associação lógica ao quadro *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci.




Figuras 7 e 8 – Superman à mesa com doze membros da Liga da Justiça e *A Última Ceia*, de Leonardo Da Vinci.

A pintura de Leonardo da Vinci representa um momento de compartilhamento, de compromisso, de fraternidade com o Jesus e seus apóstolos. Do mesmo modo, Superman estabelece uma aliança de comprometimento e de retomada para a paz com os membros da Liga da Justiça. Tal associação é possível, especialmente, pela disposição dos elementos visuais da imagem. Superman em uma mesa com doze componentes, braços abertos, na posição de central, guiando e orientando sobre seus seguidores sobre o futuro da Terra.

Quando Superman resolveu exilar-se, ele recriou a fazenda onde viveu em uma espécie de holograma na Fortaleza da Solidão, passando dez anos afastado da humanidade. A primeira imagem do personagem Superman, na obra (Figura 9), pode ser observada a partir de alguns indícios pictóricos que emulam a figura de Jesus Cristo, conforme a tradição católica cristã. Tendo em vista os elementos presentes no desenho de Superman, destacam-se algumas observações acerca das pressuposições que aproximam e possibilitam esse tipo de semelhança: 1) as características físicas de Superman, com barba e cabelos compridos, remetendo a aspectos ligados à iconografia cristã; 2) o herói

está fazendo carpintaria, o que dialoga com a profissão seguida por Jesus, segundo o texto bíblico; 3) a presença de uma pesada madeira nos ombros, simbolizando a cruz que Cristo carregou; 4) no bolso traseiro da roupa, três espinhos, correlacionando com os espinhos que pregaram Jesus na cruz. Essas relações, observadas pelos elementos pictóricos da imagem selecionada, são endossadas pela perspectiva temática intertextual da *graphic novel* com a Bíblia.



Figura 9 – Superman trabalhando com carpintaria na fazenda, com cravos no bolso, carregando uma tábua como se fosse uma parte de cruz e ainda usando barba e cabelo compridos.

A referência a Jesus Cristo, nessa imagem é permeada de iconicidade pelos elementos analisados que diretamente são relacionados à figura do Messias. No entanto, diferente de Jesus, Superman encontrava-se abatido, de certa forma, desorientado e sem perspectivas. Esse isolamento o fez muito parecido, visualmente, com Cristo, mas em

termos de espírito, o herói encontrava-se ainda ferido e inerte à vida. O benefício da esperança em um poder messiânico lhe é apresentado quando a Mulher-Maravilha deixa o Superman sem respostas para as perguntas que ele fez. Ela resolve procurá-lo, mostrando que ele é a esperança e a inspiração que o mundo tanto precisava para poder seguir e ao mesmo tempo o único que poderia colocar ordem no caos que foi instaurado com a sua ausência.



Figura 10 – A Mulher-Maravilha vai ao encontro do Superman para convencê-lo que o mundo precisa dele.

A história do Superman em *Reino do Amanhã* vai além dos dilemas humanos. Representa uma adaptação da história da intervenção divina na Terra, mostrando a esperança em um poder maior, como na pessoa de Jesus Cristo.

Para representar o conflito final, como no Apocalipse, um Gulag, espécie de prisão, é construída para os meta-humanos que não cooperam

com a visão do Superman. Os presos acabam conseguindo realizar uma rebelião que coloca os heróis clássicos e novos em guerra.

Durante o conflito, o poder mágico do Shazam, um herói tão forte quanto o Superman, com poderes místicos, evoca raios contra o herói sete vezes, da mesma forma como é retratado no texto de Apocalipse: “E clamou com grande voz, como quando ruge um leão; e, havendo clamado, os sete trovões emitiram as suas vozes.” (Apocalipse 3.10)

Enquanto lutavam, o Superman tampa a boca do Shazam, e diz que uma escolha importante precisa ser tomada: deixar que o projétil mate todos os meta-humanos, ou permitir que o Superman pare a ameaça e consinta que a guerra entre os meta-humanos trague o mundo. Superman diz que seu rival no conflito deve tomar a decisão, uma vez que ele também tem uma dupla natureza: humano e herói. Shazam decide, então, se sacrificar no lugar do Superman.



Figura 11 – Os sete trovões/raios do Apocalipse durante conflito dos super-heróis são proferidos todas as vezes que o Shazam pronuncia seu nome.

No final, o pastor Norman McCay recebe a sua missão do Espectro dentro de uma igreja: “Bem, Norman, você viu titãs caminharem pela Terra e acompanhou o passo. Talvez você seja mais como eles do que imagina. Você existe para dar esperança.” Tanto o pastor idoso como o Superman na história proporcionam a verdadeira esperança ilimitada, diferente de uma escatologia pautada na desesperança impassível.



Figura 12 – O Espectro conversando com o Pastor Norman sobre a papel da esperança para a humanidade. Note-se que o vitral é semelhante ao que aparece no filme *O Homem de Aço*.

Mais do que uma história que representa o universo trivial dos super-heróis, *Reino do Amanhã* é apresentado por um prisma de maturidade e de diálogo com diversas questões existenciais e humanas. A perspectiva de um Superman como messias não é uma novidade. No entanto, nessa obra, faz uso da intertextualidade com o livro de Apocalipse, do apóstolo João, resgatando o que já havia sido apresentado

inúmeras vezes nos quadrinhos, no cinema e na TV, inclusive, por meio de imagens que emularam a figura de Cristo para a história.

Considerações finais

Há mais de oitenta anos, Superman vem traduzindo e representando ideologias, ensejos e busca por equilíbrio nas relações sociais. Unir essas necessidades a aventuras e a enredos que mesclam temáticas envolvendo o humano e o divino, fazem de uma história como *Reino do Amanhã,* virar símbolo de uma obra atemporal.

Vista como uma obra de aventura de super-heróis, não se pode deixar de observá-la como uma releitura moderna do texto de Apocalipse, sendo um ato de interação entre o leitor e os artistas responsáveis pela obra, fator esse que agrega sentidos e valores múltiplos à história.

Nesse sentido, *Reino do Amanhã* é uma obra que vai além da noção de uma leitura ingênua. Isso ocorre por meio da intertextualidade resguardada em percepções muitas vezes sutis, mas de expressiva complexidade e construção de sentido. Assim, o texto é encarado como "produtividade", pois ele não está pronto, mas é construído junto ao seu destinatário, que interpreta e assume uma atitude responsiva ativa.

O detalhismo da *graphic novel* representado pelas escolhas dos elementos simbólicos (verbais e não verbais) é resgatado a todo momento por meio de inferências não só ao texto de Apocalipse, como também a várias analogias à figura de Jesus Cristo, traduzindo, assim, muitos aspectos que podem ser comparados e/ou ressignificados de acordo com a perspectiva no ato da leitura e da interação textual.

Referências

BAILEY, N. **An Universal Etymological English Dictionary Comprehending the Derivations of the Generality of Words in the English Tongue, ... and Also a Briefand Clear Explication of All Difficult Words Derived from Any of the Aforefaid Languages; ... Together with a Large Collection and ...,** Volume 1, 1724, Alessandrina Library, Rome. Disponível em: <https://archive.org/details/universaletymolo00bailuoft/>. Acesso em 20 abril. 2019.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade:** em torno de Bakhtin**.** São Paulo: Edusp, 1999.

Bíblia versão Nova Versão Internacional. São Paulo, SP: Sociedade Bíblica Internacional, 2001.

BORGO, E. **O Homem de Aço: Novo filme de Superman resgata paralelos com Jesus Cristo.** 2018. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/superman-homem-de-aco-man-of-steel/o-homem-de-aco-novo-filme-de-superman-resgata-paralelos-com-jesus-cristo>. Acesso em 21 abril. 2019.

BEHIND THE NAME. **The etymology and history of first names.** Disponível em: <https://www.behindthename.com/name/clark>. Acesso em 20 abril. 2019.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 18. ed. São Paulo. Contexto, 2011.

LOEB, J.; McGUINESS, E.; VINES, D. **Superman/Batman: Inimigos Públicos.** Barueri, Panini Books, 2007.

MOORE, A.; SWAN, C. **Superman – O que Aconteceu ao Homem do Amanhã?.** Barueri, SP; Panini Books, 2013.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em 20 abril. 2019.

WAID, M; ROSS, A. **Reino do Amanhã.** Edição definitiva. Barueri, SP: Panini Books, 2013.

ESCRITA CRIATIVA E ESCRITA EXPRESSIVA: SUGESTÕES PARA A AULA DE PLE

Paolo Torresan
Universidade Federal Fluminense

Posturas em relação à escrita

Álvarez (2005) afirma: "É frequente [...] a constatação de que muitos adolescentes abandonam a escola com escassa competência na escrita e na leitura. Todavia, fora de contextos educativos, proliferam os laboratórios de escrita criativa[1]". De onde nascem as emoções negativas associadas à escrita na escola? Grabe e Kaplan (1996) consideram que:

a) *A escola dedica pouco tempo à escrita* (habitualmente, nas salas de aulas de línguas, particularmente, escrever se torna uma tarefa para casa e, com isso, se pode passar a ideia de que escrever em sala de aula seja uma perda de tempo), além disso, *a escrita é associada a momentos de avaliação*;
b) *geralmente não se motivam os estudantes* (aos quais foi pedido para escrever, de um momento para o outro, um ensaio de 300 palavras sobre um assunto escolhido pelo professor, em sintonia com aqueles solicitados em exames).
c) os professores não sabem como ensinar a escrever e habitualmente eles mesmos escrevem pouco.

[1] NT.: Há de se considerar que o autor da citação é de língua espanhola e se refere a um contexto não-brasileiro.

Na história da glotodidática[2], a escrita teve de fazer um grande esforço para adquirir um estatuto autônomo, desvinculada do exercício de outras habilidades e competências.

- durante a fase *gramático-tradutiva* era limitada à tradução de textos literários;
- durante *o estruturalismo e com o método áudio-oral* era funcional e se limitava a fixar regras morfossintáticas e léxico;
- durante a *primeira fase comunicativa* era esquecida, visto que o *focus* primário de um curso de língua era o desenvolvimento das habilidades de produção oral.

É somente durante os anos noventa, sob a condução das reflexões provenientes da psicologia cognitiva, que se focalizam os processos de escrita (HAYES, 1996): *planejamento, monitoramento, revisão*. Além disso, nesse período, a escrita torna-se menos marginalizada ao final das unidades didáticas e surge a tendência de antecipar um ou outro exercício, desde os níveis iniciais, mediante exercícios guiados (BROOKS, GRUNDY, 2005). Durante a primeira década dos anos dois mil, e nos anos seguintes, difundiram-se numerosas práticas de escrita expressiva e criativa, propostas como exercícios autênticos e significativos. É sobre isso que nos concentramos neste ensaio.

Escrita criativa

A *escrita criativa* conclama o poder da imaginação; ela estabelece um ponto externo em referência ao eu consciente e controlador e procede mediante estratégias divergentes.

[2]NT.: Glotodidática é um termo muito usado na Itália, que pode ser entendido como Educação Linguística.

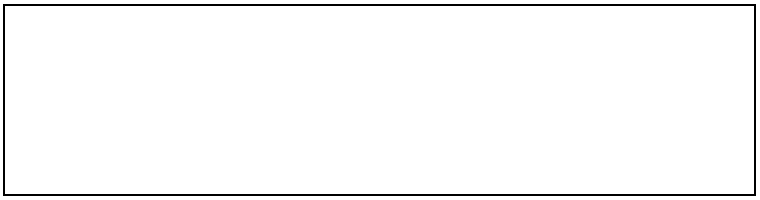
Um exemplo de *descrição criativa* vem-nos de Frank e Rinvolucri (2007: 92): uma composição floral representa uma família e os estudantes são solicitados a descrever os componentes simbolizados pelas flores.

Por vezes, a escrita criativa pode ser apresentada como atividade em dupla, conforme o exposto na *argumentação com caráter competitivo* que segue (BELTRAMO, 2000: 154):

> A cada dupla de estudantes se atribui uma dupla de animais diferentes (por exemplo, galinha e crocodilo, leão e ovelha e assim por diante).
> Os dois estudantes de cada dupla personalizam os dois animais a eles oferecidos (um diferente do outro) e que serão entre eles antagonistas. Cada animal deve escrever a Noé para persuadi-lo a acolhê-los na Arca. O animal antes de tudo deve defender a sua utilidade, a sua bondade, ou, de algum modo, os seus méritos. Deverá, então, denegrir o adversário, deverá, por fim, convencer Noé que deixá-lo na Terra é um dos mais graves erros.
> Ao término, serão lidos os textos dos dois estudantes e Noé (ou seja; um estudante a quem foi atribuído esse papel) decidirá qual dos dois estudantes merecerá ser salvo do dilúvio.

Na atividade seguinte (livremente retirada de BROOKES, GRUNDY, 1998: 77), a descrição de uma pessoa se sustenta sobre uma troca lúdica de léxico entre os estudantes.

> Distribuição aos estudantes de 5 cartõezinhos. Sobre cada cartãozinho deverão ser escritas informações que lhes digam respeito.
>
> - *Você pode se descrever fisicamente?*



> - *O que você gosta de fazer?*

- *O que você não gosta de fazer?*

- *Quais são os seus desejos para o futuro?*

- *Você tem arrependimentos?*

No jogo do dirigível, apresentado em Ferencich; Torresan (2005), a escrita criativa assume, mais uma vez, um caráter lúdico-competitivo.

a. O estudante escreve no quadro a pergunta: *"Quando você era pequeno, o que imaginava tornar-se ao crescer?"*

b. O professor dá um exemplo pessoal: *"Eu quando criança queria me tornar..."*

c. O professor pega as respostas dos estudantes e as escreve no quadro em colunas. Caso dois estudantes expressem uma

mesma preferência, convida um dos dois para escolherem uma profissão alternativa.

d. O professor desenha no quadro, sem comentar, um dirigível que sobrevoa um deserto (para o qual é suficiente representar algum cacto estilizado). Acima do dirigível desenha tantos passageiros quantos são os estudantes. Na extremidade direita, desenha o oceano com uma pequena ilha no meio, com algumas palmeiras. Desenha, enfim, alguns pássaros no céu e um buraco no dirigível.

e. O professor explica aos estudantes que eles devem imaginar que desenvolvem a profissão especificada: juntos os alunos constituem um grupo de amigos em férias no dirigível. O dirigível agora está perdendo altitude e está prestes a aterrizar no deserto. Se dois membros do veículo viessem a ser deixados no deserto, o dirigível conseguiria levantar-se e alcançar a ilha.

f. Com o objetivo de decidir quem pode ficar na ilha, cada estudante deverá pensar, e, então, escrever pelo menos cinco motivos pelos quais a sua presença na ilha é indispensável para a sobrevivência de seus amigos.

g. O professor apresenta uma frase modelo. Caso, por exemplo, a sua vocação fosse a de se tornar um atleta, ele escreveria: "*A minha presença na ilha seria importante porque eu subiria nas palmeiras e colheria cocos para servir-lhos frescos todas as manhãs".*

h. O professor sublinha o início da frase modelo: *"A minha presença na ilha seria importante porque..."*, o que vale como exemplo para cada carta.

i. Em seguida, sublinha o futuro do pretérito e convida os estudantes a usarem o mesmo tempo verbal para expressarem as condições imaginárias que poderiam estar a favor dos colegas dispersos pela ilha.

j. Atribui um tempo para a produção escrita: vinte minutos.

k. Concluída a atividade de escrita, cada um, na sua vez, lê a sua composição em voz alta.

l. Passa-se à votação final: cada estudante pode sinalizar, no máximo, três preferências (ao levantar a mão) a favor daqueles que expressaram as motivações mais convincentes.

Existem numerosas *sandwich stories* que tem a forma de *narração criativa guiada*. Trata-se de atividades que são metade ditado e metade composição livre a serem feitas pelo estudante (HART *et al.*, 2012[2]: 23). O professor dita algumas frases que representam as pistas de uma história, fazendo uma pausa de três a quatro minutos entre elas; a cada pausa, os estudantes desenvolvem a história. Pode-se citar, sobre o assunto, o seguinte exemplo (FERENCICH; TORRESAN, 2005; as frases para ditar estão em cursivo e entre parênteses estão as instruções que o professor apresenta aos estudantes logo depois de ter ditado as frases):

Nesta manhã me levantei tarde. Não tinha ouvido o despertador. Tinha apenas tempo para lavar o rosto, mas, infelizmente, não havia água... [descreva o que faz nos cinco minutos que tem à disposição antes de sair]

Assim que cheguei no ponto do ônibus, lembrei-me de que havia greve dos meios...[descreva como consegue chegar na escola]

Bati na porta da sala de aula, mas eis que me esperava uma surpresa desagradável... [conta o que aconteceu]

O professor me disse... [fala o que lhe aconteceu]

Antes de sair me lembrei de uma coisa importante... [fala de que coisa se trata]

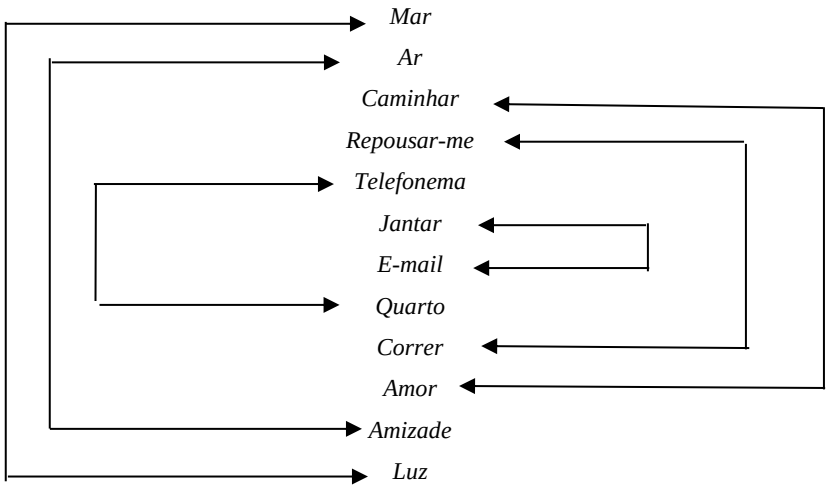
Bastante difundida é a *escrita epistolar* marcada pela fantasia. Em Stempleski e Tomalin (2001), ao estudante é solicitado escrever uma carta ao protagonista de um filme ou imaginar o que poderia ser escrito por esse ao estudante ou a outro personagem.

Frank e Rinvolucri (2007:70) apresentam uma forma muito eficaz para a escrita epistolar criativa a ser realizada em dupla: a carta entre um todo e as suas partes (por exemplo: entre o rio e um peixe, entre a árvore e as folhas; entre o Pão de Açúcar e o bondinho etc.)

Na técnica da 'carta invisível' (MORGAN; RINVOLUCRI, 1993), cada estudante desenha um retângulo no papel e imagina ver, esparsas aqui e acolá, as palavras de uma carta emergirem do fundo branco. A folha de papel, com as palavras esparsas, é trocada com aquela de um colega, que recebe a carta completa.

Aqui, em seguida, apresentamos, um interessante exercício de *escrita poética* (LUZI CATIZONE, 1995: 45-53).

1. Os estudantes devem escrever em colunas doze coisas que lhes agradam.
2. Unem a primeira com a última, a segunda com a penúltima, a terceira com a terça última e assim por diante.



3. Os estudantes devem criar uma poesia de seis versos, podendo modificar também a classe gramatical das palavras.

Um mar luminoso.
Um ar amigo.
Caminho e me sinto amado.
Corro e repouso.
Depois chego no quarto e te telefono.
E depois do jantar leio o teu e-mail.

4. Os estudantes podem proceder a uma simplificação posterior: unindo o primeiro verso ao sexto, o segundo ao quinto e assim por diante. Eles estão livres para fazer qualquer modificação, desde que não cancelem as palavras originais (ou as suas eventuais derivadas).

Depois do jantar, leio o teu e-mail, diante deste mar luminoso
Subo para o quarto e te telefono: ouvir a tua voz amiga, é
como se respirasse novo ar.
Caminho pelo cômodo, meu amor, corro para cima e para
baixo, depois me estico na cama e repouso.

Uma narração criativa pode valer também como consecução de uma atividade de análise, como na seguinte atividade (BELTRAMO, 2002).

> *Dada uma breve sequência narrativa, restabelecer os indicadores de tempo e reconstruir outra sequência usando, na mesma ordem, os mesmos indicadores.*
>
> O BOM DIA SE VÊ PELA MANHÃ
>
> Quando acordei, nessa manhã, entendi rapidamente que se tratava de um péssimo dia. Em cinco minutos aconteceu o final do mundo: primeiro a lavadora despejou água no chão; logo em seguida, enquanto enxugava o chão com o pano e o balde, Argo, o meu cachorro, começou a correr atrás do gato do vizinho, que tinha entrado pela janela. O gato, apavorado, mais pela água do que pelo cachorro, subiu nas cortinas e as puxou para baixo. E, por fim, apresentou-se o carteiro com a notificação da última multa por estacionamento proibido.

Os conectivos identificados (cujo número foi verificado por um colega e depois um professor) constituem, na ordem em que se sucedem, uma estrutura a ser completada pelos estudantes com base em um assunto escolhido pelo professor (por exemplo: “amor à primeira vista”):

> AMOR À PRIMEIRA VISTA
>
> **Quando** eu a vi, **nesta manhã**, **rapidamente** pensei que tínhamos sido feitos um para o outro. **Em cinco minutos** lhe contei tudo sobre mim: **primeiro** a minha intolerância a nabos cozidos; **em seguida, enquanto** me perdia no seu olhar, lhe confessei que não poderia

> viver sem a minha gata Bea. E **ao final** lhe pedi para se casar comigo.

Existem infinitas atividades de *reescritura criativa* em que o estudante é convidado a manipular os textos existentes. A atividade seguinte é um exemplo disso (TAMMACCARO, 2007; o fragmento de referência é de PITZORNO, 1996):

> *Depois de ter compreendido o texto, experimente reescrevê-lo, inserindo palavras novas no lugar daquelas em negrito. Crie também o final. O texto deve ser coerente.*
>
> Era uma vez **um garoto pele vermelha do Arizona** que nunca **recebeu** um presente de **Natal.** Isso não porque os seus **pais** fossem particularmente **pobres** ou **malvados**, mas porque **o seu povo** não tinha o hábito de festejar o **Natal**. Eles **veneravam Manitú** e ao invés de **pinheiros** tinham outros totens com os chifres do bisão. No entanto, aquele **garoto pele vermelha** morria de vontade **de receber** um pacote com a fita vermelha e sininhos de ouro. Decidiu então deixar o seu vilarejo e ir ao país dos **caras pálidas...**

Escrita expressiva

Favorecer a expressão da personalidade do estudante: é esse o objetivo da escrita expressiva. Segundo Hess (2003: 137), "por meio do exercício [de escrita], concedemos aos estudantes a oportunidade de expressar as suas opiniões pessoais, as suas experiências e os seus sentimentos, de acordo com o nível [de competência linguística] em que se encontrem".

A *escrita expressiva* pode ter um caráter mais *intrapessoal* ou *interpessoal*.

Intrapessoal é, por exemplo, a escrita de uma carta que alguém teria querido receber e que nunca recebeu (ideia nossa), ou uma carta a si mesmo, distanciada no tempo, guardada pelo professor e entregue ao autor ao término do curso (BURBRIDGE *et al*., 1996).

Um exemplo de escrita expressiva *interpessoal* é, por sua vez, a seguinte, destacada por Frank e Rinvolucri (2007) e aqui reproposta em síntese:

- Pense em um fato que tenha acontecido em particular. Penseem seus detalhes.
- Escreva 10 perguntas de compreensão; passe-as ao colega que deverá desenvolver um texto com base nas preguntas.
- Uma vez escrito o texto, o colega comparará com você a veracidade das suas hipóteses e você fará o mesmo.

Podemos ter também *atividades integradas*, em que a produção oral e a produção escrita se interligam com o objetivo de favorecer a autoexpressão. No exemplo seguinte, os estudantes trabalham em dupla: cada um completa uma síntese escrita da apresentação oral do colega que trata sobre questões pessoais (FRANK; RINVOLUCRI, 2007, livremente adaptado).

- O professor forma algumas duplas. Convida cada uma a decidir quem é A e quem é B.
- O estudante A fala de três assuntos que se referem à sua pessoa, escolhidos pelo professor, por um tempo de 7 minutos (ex.: *Os meus amigos, uma viagem, projetos futuros*). O estudante B escuta, sem interferir. Se existir espaço suficiente, os estudantes circulam pela sala de aula durante as trocas.
- A vez da palavra passa ao estudante B, que fala de alguns desses assuntos, referidos à sua pessoa, enquanto A escuta, sem interferir.
- Os estudantes se sentam longe um do outro e escrevem aquilo de quese lembram sobre a história contada pelo colega.
- Com a escrita feita, encontram-se, lêem o que foi escrito e o colega verifica se o outro refez corretamente cada informação e se não deixou passar detalhes importantes.

Para os estudantes que têm dificuldade para comunicar alguma coisa sobre si, pode ser útil ter a ajuda de um colega. Veja-se a atividade seguinte, na qual uma questão pessoal é abordada graças às perguntas revistas pelo colega (FRANK, RINVOLUCRI, 2007: 55, adaptado).

- O professor escreve no quadro três assuntos que podem interessar ao grupo.
    - *meu melhor amigo.*
    - *Um lugar que visitei.*
    - *Um professor.*

- O professor pede aos estudantes que escrevam, na parte superior do papel, breves frases sobres os assuntos acima e sobre as suas pessoas; por exemplo:
    - *A minha amiga Carolina.*
    - *No ano passado fui à Argentina.*
    - *O Professor Batista.*

- Cada um dos estudantes passa o papel para o colega, que faz de 15 a 20 perguntas sobre um dos assuntos.
- O papel retorna ao seu dono que desenvolve um texto, baseando-se nas perguntas do colega

De uma maneira geral, para estimular o estudante a escrever sobre si, o professor pode valer-se de textos externos, de imagens, de fotografias, de vídeo, pode contar algo que lhe passou, etc.

Mario Rinvolucri, por exemplo, declara ser usual escrever cartas aos seus próprios alunos, por meio das quais os convida a refletir sobre eles e a trocar informações sobre experiências e pontos de vista. A seguinte carta, destinada a um grupo de nível B2, estimula os aprendizes a refletir sobre a própria

experiência de escritores em L1 e em L2 (gentil concessão; uma versão mais simples se encontra em FRANK; RINVOLUCRI 2007: 15).

> Olá,
>
> Pergunto-me e lhes pergunto o quanto seja estranho escrever. Agora eu estou aqui, na minha casa, e estou pensando em vocês, quando lerão estas linhas. Quer seja um momento mais intrapessoal ou mais interpessoal, não sei. Nem é fácil para eu dizer se neste momento estou completamente sozinho ou se em alguma medida participo de um relato com vocês: estou comunicando alguma coisa a vocês ou estou falando somente comigo mesmo?
> Pergunto-me de que modo vocês se sentem quando, por razões de trabalho ou na sua vida privada, devem escrever; não sei se, de maneira geral, lhes agrada escrever ou o percebem, ao contrário, como uma atividade de rotina, chata.
> Como vocês se veem como escritores na sua língua materna e como vocês se sentem quando devem escrever em língua estrangeira? De maneira diferente, de acordo com a língua que vocês usam? Imagino que existam algumas pessoas que se sentem mais livres escrevendo em língua estrangeira...
> Além disso: o seu modo de escrever mudou com o tempo? Quando vocês escrevem, percebem que alguma coisa mudou desde quando vocês eram adolescentes?
> [...] Quando vocês tiverem lido até aqui, peço-lhespara seguir as seguintes instruções:
>
> 1. Peguem um pedaço de papel, *escrevam o nome de vocês em caracteres grandes e claros* e coloque-o sobre a mesa, de frente para vocês de modo que cada um possa lê-lo.
> 2. Nos papéis que vocês encontraram sobre as mesas, *escrevam-me uma carta*, contando-me como vocês se veem/sentem enquanto escrevem [na sua língua materna e na lingua estrangeira]. Quando terminarem a carta, entreguem-na a mim.

3. Agora olhem ao redor e *escrevam uma cartapara quem quiserem* sobre qualquer assunto. Tão logo a carta esteja pronta, entreguem-na a mim.

   Comecem então a carta para outro colega, entreguem-na a ele e assim por diante. Escrevam uma resposta para cada carta que receberem.

Ficaremos 10-15 minutos a nos escrever cartas. Durante esse tempo vocês escreverão e lerão continuamente.

Um abraço
Mario

A carta tem o objetivo de fotografar as relações (ou até mesmo as emoções ligadas a certas convicções) presentes no grupo e de mostrar ao professor as dificuldades, os temores, as expectativas e os propósitos dos alunos ao se confrontarem numa relação de escritores em Língua estrangeira – LE.

Se o estudante não quiser, ou se o seu professor assim o decidir, é possível não ocorrer o compartilhamento de uma escritura que trata de questões pessoais. Nem sempre os estudantes estão dispostos a compartilhar com o grupo conteúdos que se referem às suas próprias vidas; o professor, neste caso, obriga-se a respeitar a necessidade de privacidade de cada um. Frank e Rinvolucri escrevem sobre o assunto (2007: 84):

> Algum colega pode nos perguntar: 'Com que propósito se escreveria um texto que fica somente nas mãos dos estudantes, sem que venha a ser corrigido pelo professor?' Da nossa parte percebemos que introduzir o uso da língua estrangeira em uma comunicação do estudante com ele mesmo pode ser mais significativo do que solicitar-lhe que manipule componentes da língua. Quando uma pessoa escreve para si mesma em uma determinada língua, essa mesma língua lhe parece, de fato, menos estrangeira [...]. Além do mais, advertimos sobre a importância de que o estudante escreva sem a necessidade de produzir um texto destinado à caneta vermelha do professor; isto é; que escreva menos pela correção e mais pela expressão de si mesmo.

Enfim, é possível falar de si de maneira indireta. É o caso das *livres associações*, por meio das quais o estudante fala alguma coisa de si, revelando as próprias emoções em forma de imagens evocadas por alguns símbolos. O *teste psicológico*, por exemplo, é um formato que reproduz tipicamente essa dinâmica (CHAMORRO *et al.* 1995; o texto foi levemente adaptado; a atividade de escrita, nesse caso, é simplesmente rascunhada, sob a forma de anotações).

> Prepare-se para a viagem mais emocionante que você já fez: a viagem ao interior de si mesmo. Escreva tudo aquilo que a imaginação sugerir ao mesmo tempo em que lhe falo. Imagine que você caminhe por um bosque. Como é esse bosque? É dia ou noite?
>
> 
>
> De repente você encontra uma trilha. Você decide pegá-la ou prefere continuar a caminhar pelo bosque?
>
> 
>
> Você continua a caminhar e desta vez encontra um muro. Como é esse muro? É alto ou baixo? O que faz para atravessá-lo? Consegue escalá-lo?
>
> 
>
> Você prossegue e vê uma chave no chão. Como ela é? O que faz com ela? Você a pega ou a deixa ali? Você a conserva consigo? Você a joga fora?

Em certo ponto você vê uma casa. Pode descrevê-la? Há pessoas dentro dela?

Atrás da casa há um lago. Como ele é? Você tomaria banho nele?

CHAVES PARA A INTERPRETAÇÃO

Passemos a descobrir o significado deste caminho.

O **bosque** representa a sua visão da vida. Se é grande e denso, com as árvores repletas de folhas, significa que se sente à sua vontade com o modo de viver.

Um pequeno bosque com poucas árvores significa que na realidade você não está vivendo a vida que queria.

Se é dia, significa que você está se defrontando com o futuro com energia e otimismo; se, ao invés, é noite, o futuro se apresenta difícil. O amanhecer e o entardecer indicam momentos de mudança.

A **trilha** é o símbolo da segurança na vida. Se a segue, significa que não lhe agrada arriscar, se a ignora e continua a avançar no bosque, quer dizer que tem um grande espírito de aventura.

O **muro** representa os problemas que se apresentam no dia a dia; se é alto e sólido, significa que as dificuldades têm certo peso; se é da sua mesma altura ou mais baixo, quer dizer que tem problemas aos quais não dá muita importância.

> O modo de enfrentar o muro expressa o modo com que enfrenta os problemas, você pode, de fato, decidir saltá-lo, escalá-lo, pode procurar uma passagem, pode destruí-lo, contorná-lo.
>
> A **chave** representa a amizade. Uma chave antiga e enferrujada significa que você dá muito valor à amizade; provavelmente sente a necessidade de companhia e de compreensão.
>
> Uma chave nova e moderna, ao contrário, significa que as relações com os outros são superficiais e que não você considera a importância de ter bons amigos.
>
> Se decidiu pegar a chave e mantê-la consigo, é pelo fato de que considera os amigos como amigos para toda a vida, possui então um alto conceito de amizade e sofre muito quando alguém lhe falta com o respeito; se, ao invés, decidiu deixar a chave onde estava, você é autônomo e também um pouco solitário [...].
>
> A **casa** exprime o conceito que você faz de si mesmo; se é antiga, você se considera uma pessoa corajosa; se é acolhedora, se considera uma pessoa compreensiva [...]. Se for habitada, está apaixonado ou experimenta uma forte atração por alguém.
>
> O **lago** representa a sua ideia de amor. Claramente não é a mesma coisa de um lago cristalino, azul e limpo em relação a um lago sujo, escuro, frio. Não é a mesma coisa, nem mesmo tomar banho ou estar naquele lugar à margem observando-o [...].

Conclusão

Escrever é uma atividade complexa; uma abstração de segunda potência: as palavras escritas representam as palavras faladas, as quais, por sua vez, representam as coisas (VYGOTSKY, 1979).

É necessário conceptualizar, acessar o léxico mental, formular o pensamento e, então, organizar a expressão de acordo com critérios lógicos (coesão e coerência), eficácia, pertinência. A complexidade aumenta com o contato com uma língua estrangeira, visto que o léxico de que se dispõe é relativamente limitado; além disso, não se possuem ainda o conhecimento das regras de composição textual na língua-alvo.

Atualmente, com a larga difusão dos meios de comunicação rápidos, como as redes sociais, a escritura tem uma notável importância; somos entendidos, perdoados, valorizados, lembrados, estimados por meio da escrita. Para alguns estudantes, seria possível, até mesmo, formular a hipótese de que escrever seja uma habilidade privilegiada; um instrumento expressivo, de questionamento e de afirmação. No âmbito deste trabalho, apresentamos propostas eficazes para motivar a escrita, cônscios precisamente do valor que a atividade assume; o recurso à fantasia e a vontade de se expressar podem ajudar o estudante a superar bloqueios e lacunas que atividades escolares repetitivas e rebuscadas podem ter gerado.

Referências

ÁLVAREZ, Teodoro. **Didáctica del texto en la formación del profesorado**. Síntesis: Madrid, 2005.

BELTRAMO, Martina. **Abilità di scrittura**. Paravia: Torino, 2000.

BROOKS, Arthur; GRUNDY, Peter. **Beginning to write**. CUP: Cambridge, 1998.

BURBRIDGE, Nicky; GRAY, Peta; LEVY, Sheila; RINVOLUCRI, Mario. **Letters**. OUP: Oxford, 1996.

CHAMORRO Maria Dolores, *et al*. **Abanico**. Curso avanzado de español lengua extranjera. Libro del alumno. Difusión: Barcelona, 1995.

FERENCICH, Roberta; TORRESAN, Paolo. **Giochi senza frontiere**. Alma: Firenze, 2005.

FRANK, Christine; RINVOLUCRI, Mario. **Creative writing**. Helbling: Innsbruck, 2007.

GRABE, William; KAPLAN, Robert, B. **Theory and practice of writing**. Longman: London, 1996.

HART, Brian; RINVOLUCRI, Mario; PUCHTA, Herbert; STRANKS, Jeff. **English in min**d, vol. 5, CUP, Cambridge, 2012.

HAYES, John R. A New framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY C. M.; RANSDELL, S. (org.). **The Science of writing:**

theories, methods, individual differences, and applications. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah: New Jersey, 1996, pp. 1-27.

HESS, Nathalie. **Teaching large multilevel classes**. CUP: Cambridge, 2003.

LUZI CATIZONE, Rita. Scrivere una poesia. In: HUMPHRIS, C. (org.). In: **Atti Del VII Seminario Internazionale per insegnanti di lingua.** Dilit: Roma.1995.

MORGAN, Morgan; RINVOLUCRI, Mario. **Vocabulary**. OUP: Oxford, 1993.

PITZORNO, Bianca. **Manuale del giovane scrittore creativo**. Mondadori: Milano, 1996.

STEMPLESKI, Susan; TOMALIN, Barry. **Film**. OUP: Oxford: 2001.

TAMMACCARO, Francesca. Trasformare il testo. Un esempio di scrittura guidata. In. **Bollettino Itals**, 16, 2007 . Disponível em <www.itals.it>. Acesso em 20 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica: Barcelona,1979.

AS HQS NAS PROVAS DO ENEM DE 1998, 2008 E 2018: VINTE ANOS DE ENEM E OS SALTOS A CADA DÉCADA

Eduarda Fernandes da Rosa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Introdução

Em *blogs* e *sites* especializados em preparação de candidatos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, as interpretações de textos utilizando quadrinhos fazem parte de um tópico especial a ser abordado. E há vestígios dessa arte sequencial – como é chamada por Scott McCloud – não só na modernidade, mas desde as pinturas rupestres nas cavernas. Hoje os quadrinhos aparecem não só no formato impresso – em revistas, livros ou jornais –, mas também no formato digital em sites e/ou redes sociais, além de poderem ser animados, com narrações, dublagens, etc.

Estando em diversos meios, os quadrinhos também podem tratar dos mais variados assuntos, seja criticar uma situação política ou ensinar sobre como cuidar do meio ambiente. Assim a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula é um recurso que pode ser aproveitado para discorrer sobre diversos temas de maneira mais amena e atraente para o aluno.

Aproveitando-se dessa versatilidade dos quadrinhos, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado pela primeira vez em 1998, utiliza as histórias em quadrinhos, mas também ilustrações, obras de artes, esquemas, gráficos e outros recursos imagéticos para instigar a intepretação, a reflexão e as análises das questões durante a prova.

O objetivo deste estudo é analisar as provas de 1998, 2008 e 2018 e identificar quantas foram as Histórias em Quadrinhos (HQs) utilizadas e em

quais contextos foram aplicadas. A escolha das provas foram intencionais para que se pudesse analisar/comparar como foi a primeira edição; dez anos depois; e vinte anos depois da primeira aplicação.

Aporte teórico

As HQs

Elas são consideradas para crianças, mas cada dia mais também "invadem" o público adulto, seja no formato impresso e digital ou também no cinema. As histórias em quadrinhos são consideradas um "gênero guarda-chuva", um hipergênero, ou seja, um gênero que "agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades", de acordo com Ramos (2018: 20).

Dentro do grande grupo dos quadrinhos podem ser encontrados os cartuns, as charges, as tiras cômicas, caricaturas, webcomics entre outros, cada um com suas características específicas. Umas têm a função de criticar, já outras de fazer refletir, mas a função principal dessas peças de humor gráfico é provocar o riso.

> A função do humor é questionar o poder a todo momento. Por isso é altamente revolucionário. Quando Chaplin fazia de bobo um guarda de rua, em seus filmes, sabia que ridicularizar o poder descontrai o ser humano e o faz rir. Portanto o humor veio para contrapor regras sociais, questioná-las e descontrair. (LOVETRO, 2007 *apud* KLEIN e MIANI, 2008: 3)

A charge e a caricatura, por exemplo, retratam temáticas mais ligadas ao cunho político, ao que está acontecendo na sociedade, ao que está sendo tema nos noticiários, então precisam que o leitor saiba do contexto do fato para entender o humor. Já as tiras e cartuns são atemporais e com personagens fixos, procurando trazer o riso por meio de reflexões que podem ser vistas e revistas a qualquer momento, sem a necessidade de um contexto específico.

Utilizando a função de criticar, trazer o riso e/ou contar uma história, o hipergênero História em Quadrinho tem vários outros elementos, que, agregados, trazem sentido à leitura dos textos.

A leitura dos textos

O que atrai muitos dos leitores dos quadrinhos é combinação de comunicação não verbal e verbal – colocada de forma clara e objetiva. A mistura destes dois elementos seduz o leitor ao apresentar uma sequência lógica de imagens, como afirma Neves (2012, p. 8). Ela ressalta que o uso de imagens em situações contextuais facilita o entendimento da leitura e isso gera o sucesso dos quadrinhos.

Pois a leitura é muito mais do que a junção de letras, sílabas, palavras, frases, orações. Ler é decodificar os símbolos, as cores, gestos, gráficos...

> Tom Wolf, em artigo publicado na Harvard Educational Review (agosto de 1977), resumiu-o assim: "Durante os últimos cem anos, o tema leitura tem sido diretamente vinculado ao conceito de alfabetização; (...) aprender a ler (...) tem significado aprender a ler palavras (...). Mas (...) a leitura foi se tornando objeto de exame mais detalhado. Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais ampla, que inclui a decoficação de símbolos, a integração e a organização de informações (...). Na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais genérico – como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação desta atividade; mas existem mais outras leituras – de figuras, mapas, diagramas, círculos, notas musicais (...)." (EISNER, 2010: 1-2)

A atividade verbal é conceituada por Leont'ev (1971 *apud* KOCH, 2001: 11) como "uma atividade do ser humano que se transmite até certo grau mediante os signos de uma língua (cuja característica fundamental é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua)". Ou seja, o texto verbal falado ou escrito tem significado, decodificado dentro de uma língua. Quando esse tipo de texto é inserido nas histórias em quadrinhos, é feito de forma

objetiva, muitas vezes como forma de complementação e de compreensão da linguagem não verbal.

O não verbal, também, tem significado dentro dos contextos de uma sociedade, seja nas cores do semáforo ou no gesto para se despedir, ao dar tchau, por exemplo. Para ele não é preciso uma alfabetização formal, mas a convivência em sociedade.

> (...) é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada. Porém, o não-verbal aprende com o verbal a qualidade da sua competência e o rigor da sua organização. (FERRARA, 2007: 26)

Há um entrelaçamento entre essas duas modalidades, que parecem ser diferentes, mas são complementares, principalmente dentro das histórias em quadrinhos.

> As histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) sobrepõem-se mutuamente. A leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (EISNER, 2010: 2)

Nas HQs as interpretações podem ser mais aprofundadas, além da arte e da literatura, podem ir para o contexto de determinada época (nas charges, por exemplo) e podem ter elementos inspirados em outras histórias literárias ou informações de conteúdos ligados ao meio ambiente, por exemplo (intertextualidade).

Koch (2007: 21) ressalta que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da

língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)". Na charge e na caricatura, essa bagagem contextual é essencial no entendimento da HQ e da provocação do riso no leitor.

Em outros momentos, é preciso saber se há textos dentro do texto, ou seja, intertextos para se entender o sentido do texto. Para Kristeva (1974: 60 *apud* KOCH, 2001: 48) "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto". Assim pode-se entender que o texto não é inédito, mas "costurado" a partir de várias partes e ideias de outros textos.

Com tantas conexões sejam elas verbais ou não verbais, contextuais ou intertextuais, provocando o riso ou a reflexão, os quadrinhos passaram a ser utilizados não apenas para entretenimento, mas também para aprendizagem.

HQs no ensino

Como forma de deixar o conteúdo mais atraente para os alunos em sala de aula, os professores utilizam-se de práticas didáticas das mais variadas, utilizando também de recursos que fazem parte do dia a dia, da realidade do aluno para que assim possa ter uma melhor assimilação do conteúdo.

> A escola é tomada com autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, as ocasiões de produção de textos se multiplicam e isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação. Trata-se, também nesta concepção, de gêneros escolares, que são, porém, resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento. Na prática em classe, a situação de comunicação é vista geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o

> gênero nasce naturalmente da situação. (VIEIRA, 2013: 247)

Assim são utilizados diferentes gêneros e tipos de textos e os quadrinhos, que em certa época foram considerados más influências para as crianças, hoje são utilizados não só em disciplinas de interpretação de texto, por exemplo, mas também para se compreender, discutir e refletir sobre história, geografia, ciências, política, religião, matemática, entre outros temas. Essa facilidade de "trânsito" por várias temáticas torna os quadrinhos uma ferramenta interdisciplinar.

> Por ter um caráter globalizador, os quadrinhos transitam em todas as áreas do conhecimento interligando-as facilitando assim a sua utilização em sala de aula com o propósito de conduzir um trabalho interdisciplinar que favoreça os alunos no tocante ao cognitivo, pois de acordo com Vergueiro (2009) a interligação do texto com a imagem, existentes na histórias em quadrinhos atinge um grau de compreensão que qualquer um dos textos isolados teriam dificuldade de alcançar. (ALMADA e GOMES, 2014: 100)

Com as histórias em quadrinhos, o texto por meio de imagens fica cada vez mais presente na sala de aula, nos livros didáticos, nos exercícios e nas avaliações, incentivando assim a leitura e propondo discussões de formas menos formais, despertando o interesse da participação do aluno.

> (...) o texto imagético ganha espaço no livro didático e, consequentemente na sala de aula, e ainda surgem, em um processo de multiletramentos, novas formatações textuais; diversidades que começam, paulatinamente, a desconstruir as noções de "certo e errado", uma vez que, as novas vozes presentes nos textos ultrapassam os limites da linguagem da elite intelectual, privilegiando outros dizeres, abrindo espaço para outros personagens, de certo modo, consolidando também alguns prenúncios da literatura consagrada, que já trazia o regionalismo entre outras variedades linguísticas. (...) (AMARAL e GOMES, 2014: 287)

Conforme ressaltam os autores, essa variedade de possibilidades, seja linguística ou de pensamento, tem enriquecido as aulas e transformado o modo de transmissão do ensino. E é na mistura do verbal e do não verbal dentro do formato do quadrinho, como já explicitado anteriormente, que gera essa gama de interpretações e de interações com o texto.

Diante disso, pode-se constatar que os quadrinhos não são estáticos em apenas um tipo de história ou texto, mas são dinâmicos e perpassam entre várias disciplinas, por isso são considerados interdisciplinares, transdisciplinares ou transversais – mesmo perfil das provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Aporte metodológico

Ao completar 20 anos, o Enem é a maior prova brasileira para acesso ao Ensino Superior. Considerando isso, a escolha das provas do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998, 2008 e 2018 foram intencionais para que se pudesse analisar/comparar como foi a primeira edição; dez anos depois; e vinte anos depois da primeira aplicação em relação à inserção de histórias em quadrinhos na avaliação.

Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma das provas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação. O Enem foi criado em 1998 para avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica.

De acordo com informações do site (Inep), desde 2004, o Exame também é usado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, bem como para outros programas do Ministério da Educação

(Sisu, Prouni, convênios com instituições portuguesas e Fies – Financiamento Estudantil). Em algumas universidades, a nota do Enem substitui o vestibular.

O Enem é realizado anualmente, uma vez por ano, e tem milhões de participantes. Em sua primeira edição em 1998, foram 115 mil participantes; já, em 2018, o número foi de 5.513.662**.**

As provas são aplicadas, normalmente em novembro, em dois dias – desde 2017 em dois domingos. As provas totalizam 180 questões das seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; além de uma redação dissertativa-argumentativa.

Com isso o objetivo da avaliação é testar competências e/ou capacidades de associação entre as áreas de conhecimentos, sendo testados os Eixos Cognitivos exigidos pelo exame; entende-se por eixos cognitivos a capacidade que o aluno adquire durante o Ensino Médio, resolvendo os problemas de forma ética e cidadã, atentando-se à capacidade de cada candidato, segundo o Inep.

Evolução da prova

Para a educadora, consultora e doutora em educação pela PUC-Rio, Andrea Ramal, em entrevista ao Jornal Estado de Minas, em reportagem especial sobre os 20 anos do Enem, ela ressalta que "O cerne do Enem, desde as primeiras provas, continua em termos de conteúdo e de problemas contextualizados na vida real, na sociedade". E destaca que o Exame, ao substituir o vestibular – a partir de 2008 –, deu à prova um caráter decisivo para o futuro acadêmico do candidato.

Para ganhar a confiança das Instituições, o Enem mudou seu formato. De acordo com Oliveira (2018: n.p), até 2008, primou pela interpretação e pouco conteúdo, mas a partir de 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada

(Sisu), passou a abarcar todas as áreas do conhecimento, surgindo então o Enem nos moldes que permanecem até hoje.

Enem: transdisciplinar, interdisciplinar, transversal e contextual

De acordo com publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC (2018),

> O Enem foi uma proposta inovadora pelo caráter transdisciplinar e pela ênfase na avaliação de cinco competências e 21 habilidades do cidadão ao término da educação básica. Já em sua concepção, propunha-se a oferecer parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, documento do MEC de 1998, traz que a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade demonstram a organicidade dos conhecimento.

> A transdisciplinaridade, por seu turno, está preocupada com uma interação entre as disciplinas, onde cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que haja uma unidade plural de conhecimentos. (IRIBARYY, 2002)

Quando se fala em interdisciplinaridade, o documento ressalta que "não se diluem as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade".

> Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 1998: 77)

Também acrescentando a necessidade da contextualização:

> O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1998: 79)

Nesse sentido, a contextualização é importante para que o aluno se utilize de ensinamentos já internalizados aprendidos na vida pessoal, social e cultural para que, com o que já tem, consiga reinventar novas coisas.

Além disso, a prova é considerada também transversal:

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).
> (...) A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1997: 79)

Com isso pode-se perceber que o Enem é uma prova de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, transversal e contextual, proporcionando assim ao candidato a possibilidade de ter questões do campo científico que permeiem também assuntos sociais e do seu cotidiano.

Análise e discussão dos resultados

Enem de 1998

De acordo com o histórico do Enem, disponível na página do Inep, a prova nasce em 1998 com o registro de 157.221 inscrições e contou com

115.575 participantes no dia 20 de agosto. As provas foram aplicadas em 184 municípios brasileiros (as notas eram válidas para apenas duas Instituições de Ensino Superior), entre os inscritos 53% tinham 18 anos de idade ou menos e 9% vinham de escolas públicas.

Nesta prova, de 23 páginas, foram aplicadas 63 questões e dentre estas nenhuma com quadrinhos.

Enem de 2008

Em 2008, o Enem se torna um processo nacional de seleção para ingresso na Educação Superior e certificação do Ensino Médio. Neste ano foram 4.018.050 inscritos e 70% destes utilizaram a nota para o vestibular. A aplicação ocorreu em 1.437 municípios.

Nesta aplicação apareceram duas questões com quadrinhos, das 63 questões, presentes nas 20 páginas.

A primeira questão, na página 7, traz uma tira de Hagar, de Dick Browne. Em quatro quadros, a história mostra um diálogo entre Hagar e sua mulher. Ela questiona de o porquê do atraso dele. A pergunta da questão 14 é sobre qual das alternativas traz a frase que é considerada informal ou coloquial.

Questão 14



Dick Browne. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 2. L&PM pocket, p.55-6 (com adaptações).

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

A "Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!"
B "E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!"
C "Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua..."
D "...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro"
E "mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão..."

Imagem 1- Enem 2008 – Questão 14

Essa questão interpretativa com conteúdo de língua portuguesa pode ter a função de trazer um "respiro" à prova, com um quadrinho para proporcionar um momento de descontração ao candidato, numa questão considerada mais básica em relação ao conteúdo, mas que, ao mesmo tempo, interpela sobre uma função da linguagem.

No segundo quadrinho, que aparece na questão 40, a tira de Laerte, mostra dois caracóis. Um está pulando numa cama elástica e o outro observa. O que está pulando diz "O difícil é o começo!". A questão pede para que se assinale a alternativa do dito popular que remete ao quadrinho.

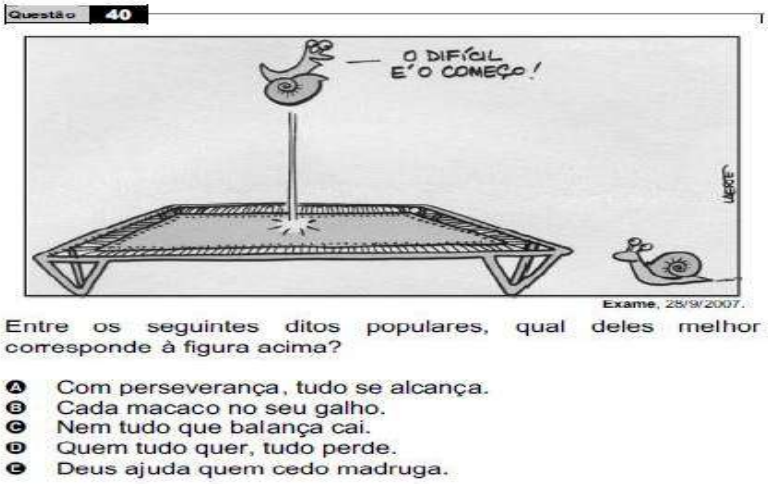


Imagem 2- Enem 2008 – Questão 40

Essa questão pede do candidato além de interpretação de texto, a associação entre os textos. O quadrinho com sua linguagem verbal e não verbal está ligado à linguagem verbal do dito popular. Com isso, é preciso identificar o fator intertextual presente nos dois textos para poder assinalar a resposta correta.

O caracol que conseguiu pular na cama elástica incentiva o outro que está no chão, dizendo que o difícil é só o começo, ou seja, o difícil seria conseguir subir e começar a pular, mas depois o processo se torna fácil. Isto remete à frase da alternativa "A" que diz que "Com perseverança, tudo se alcança". Para isso é preciso perceber a conexão intertextual entre os textos.

Conforme citado anteriormente, Kristeva (1974: 60 *apud* KOCH, 2001: 48) destaca que a construção de um texto é o resultado da construção de um mosaico de citações de outros textos.

Enem 2018

A partir de 2009, com a criação do Sisu, o Exame passa a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, e a redação. A aplicação passa a ser em dois dias e a prova começa a certificar a conclusão do Ensino Médio.

Segundo o histórico do Enem, disponível na página do Inep, o Enem 2018 teve o menor índice de faltosos desde 2009, quando assumiu o formato em dois dias. A nota do Enem foi válida para 35 Instituições de Educação Superior portuguesas.

No primeiro dia de aplicações, a prova continha 90 questões, destas três continham quadrinhos, todos presentes na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No segundo dia de prova do Enem 2018, não houve quadrinhos.

A primeira questão, contendo quadrinho, é a número dois, da prova de língua inglesa. Ela mostra dois garotos/adolescentes andando pela rua e conversando, um deles fala a seguinte frase:

> "Quando eu tinha 5 anos, todos me disseram para ser um garoto grande. quando eu tinha 10 anos eles me disseram que eu deveria ser mais maduro. Agora eles dizem que é hora de começar a agir como um adulto. Nesse ritmo, estarei qualificado para a seguridade social antes de me formar no ensino médio." (tradução nossa)

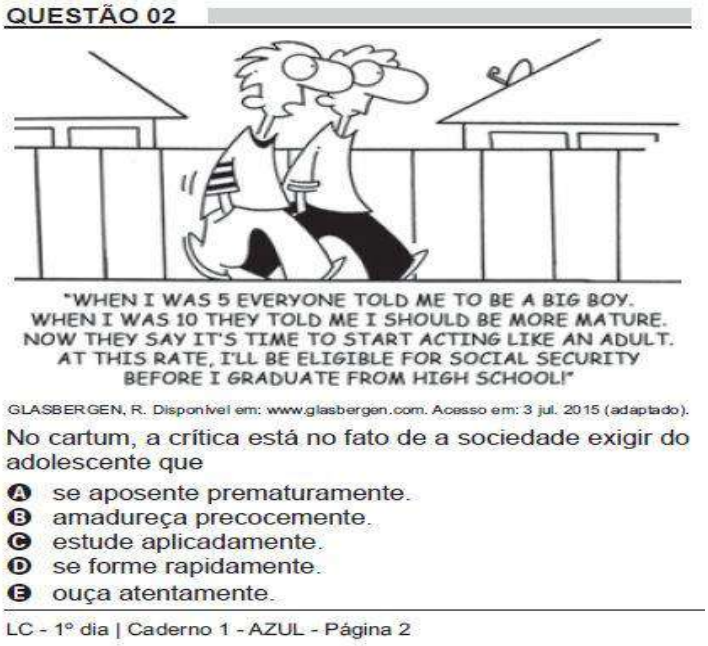


Imagem 3- Enem 2018 – Questão 2

A questão pergunta sobre qual crítica está presente no cartum. A resposta é que a crítica está no fato de a sociedade exigir do adolescente que amadureça precocemente (alternativa B).

Além de trazer uma reflexão, a questão também traz a possibilidade dos quadrinhos como uma ferramenta interdisciplinar, auxiliando o ensino de uma segunda língua.

> A leitura de histórias em quadrinhos desempenha um importante papel no aprendizado de uma segunda língua, pois proporciona aprendizagem contextualizada da linguagem falada diferentemente do que os livros didáticos fazem. Normalmente, os escritores desse gênero textual tentam capturar linguagem falada como ela realmente ocorre, com lacunas, hesitações, e gírias. Além disso, os quadrinhos lidam com humor, o que é um elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem. (BARROS, 2014: 225)

Considerada uma leitura mais descontraída, os quadrinhos podem impulsionar o incentivo à leitura e, neste caso, somado às imagens, o quadrinho

pode despertar o interesse e facilitar o aprendizado de uma segunda língua, no caso a língua inglesa.

A segunda questão com quadrinhos (questão 19) traz em três quadrinhos uma reflexão sobre "Ideologia e internet" em três tópicos: 1) Nova ética; 2) Novas oportunidades; e 3) Nova Bolha. Os quadrinhos mostram situações de um "mercado" de produtos da internet como: opiniões de blogueiros; produção de memes e "textões"; e preços de opiniões na internet.



Imagem 4- Enem 2018 – Questão 19

O exercício gera reflexão sobre o tema a ser debatido, que continua sendo atual, fazendo com que o candidato intérprete a questão e relacione com qual das alternativas mostra a consequência criticada na tirinha. A resposta correta é D: processo de comercialização de pontos de vista.

A questão mostra que, além de interdisciplinar, o Enem também é transversal, pois "abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos" (BRASIL, 1997: 79), possibilitando assim uma prova mais dinâmica e reflexiva aos candidatos.

A terceira questão (número 25) traz a adaptação em quadrinhos da obra "Grande Sertão: veredas", de Guimarães Rosa. A pergunta é sobre a inter-relação de diferentes linguagens: as ilustrações, textos verbais, interjeições, linguagem gráfica.

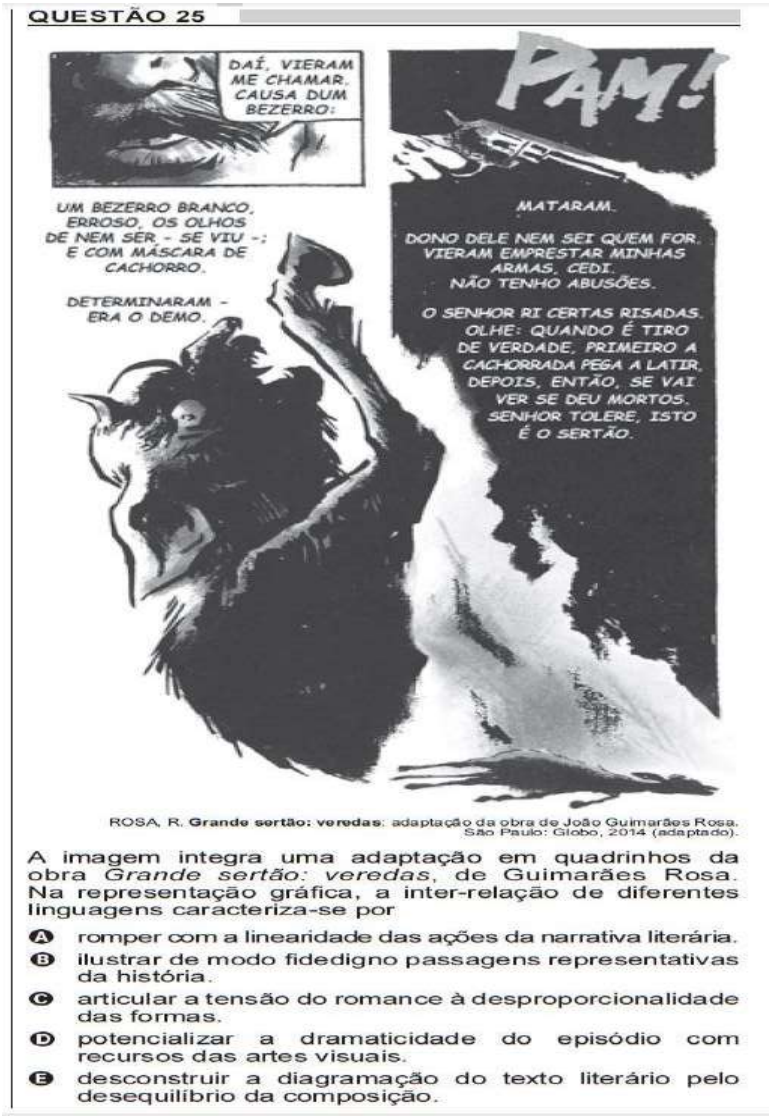


Imagem 5- Enem 2018 – Questão 25

Essa inter-relação de linguagens, segundo a questão, potencializa a dramaticidade do episódio com recursos das artes visuais (alternativa correta D).

Traz a possibilidade de muitas adaptações de obras clássicas que estão também em quadrinhos, numa releitura. Alguns exemplos de clássicos nacionais que também estão em quadrinhos são: Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente; Dom Casmurro, Machado de Assis; Memórias de um Sargento de Milícias, Manuel Antônio de Almeida; O Cortiço, Aluísio Azevedo; e Triste Fim de Policarpo Quaresma, Lima Barreto.

Isto possibilita também que, com essas linguagens agregadas, se possa ter novos leitores para obras clássicas, que, às vezes, por ter uma linguagem mais rebuscada, não chame atenção do público jovens, o principal leitor de quadrinhos.

Considerações finais

O Enem é considerado uma prova de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, contextual e transversal, possibilitando, assim, a utilização de múltiplas formas de se questionar e fazer refletir sobre as cinco competências e 21 habilidades do cidadão ao término da educação básica.

Com isso, a prova é repleta de textos verbais e não verbais de diversos gêneros e tipos, quais sejam reportagem, poesia, gráficos, conto, ilustrações, peças publicitárias, entre outros. E os quadrinhos também aparecem no Exame, utilizando-se das imagens e dos textos, eles, por terem facilidade de "transitar" em meio a diferentes temáticas, podem contribuir como ferramenta e fazer parte do ensino aprendizagem de diversos assuntos.

Nas provas do Enem de 1998, 2008 e 2018, pode-se perceber um aprimoramento do Exame quanto à utilização de textos imagéticos ou contendo imagens. Em relação aos quadrinhos, o número de HQs foi crescente: no Enem de 1998, não houve a inserção de nenhuma; na de 2008 foram duas; e na de 2018, três.

Constatou-se que, nas provas analisadas, HQs foram utilizadas, apenas, em questões de interpretação de texto (Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação**).** Poderiam, contudo, também, ter sido utilizadas em exercícios relativos a outras áreas, como exatas e biológicas, por exemplo, devido ao seu caráter interdisciplinar.

Entretanto, nas questões em que foram empregadas, as HQs proporcionaram aos exercícios, além de um momento de descontração durante a prova, a possibilidade de se fazerem reflexões e intertextualidade com outros textos; mostrar que podem ser utilizadas como ferramenta para aprendizagem de segunda língua; de releitura de obras clássicas; a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Não estando preso a, apenas, uma disciplina, os quadrinhos puderam fazer parte de questões: com debates e com discussões atuais, como a que discute a ideologia na internet; a oralidade da língua, com a informalidade – mostrando a variação linguística presente na língua; que mostram a intertextualidade entre o quadrinho e o dito popular.

Os quadrinhos têm características semelhantes ao Enem, sendo assim mostram nas questões a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade da prova e a contextualização com a realidade dos participantes. Fazendo parte tanto como ferramenta de ensino como para avaliações, as Histórias em Quadrinhos proporcionam uma leitura híbrida, em que texto verbal e não verbal se complementam, possibilitando reflexões e interpretações de textos de diversas temáticas.

Referências

ALMADA, Bárbara e GOMES, Nataniel dos Santos. **A questão da inclusão através das histórias em quadrinhos**. *In:* GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel (Orgs). Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: Refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Editora Appris, Curitiba-PR, 2014, p. 73-103.

AMARAL, Elisângela Leal da Silva e GOMES, Nataniel dos Santos. **Uso dos quadrinhos para o ensino de gramática: uma análise preliminar**. *In:* GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel (Orgs). Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: Refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Editora Appris, Curitiba-PR, 2014, p. 279 - 313.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **Usando histórias em quadrinhos em aulas de inglês para negócios**. *In:* GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel (Orgs). Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: Refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Editora Appris, Curitiba-PR, 2014, p. 221 – 234.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf. Acesso em: 16 out. 2019

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. 1ª ed. Brasília, MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf. Acesso em: 16 out. 2019

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista**. 4ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. 5.ed. – São Paulo: Ática, 2007

INEP MEC. **Enem**. [2019?]. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem. Acesso em: 07 out 2019.

INEP MEC. **Enem – Histórico**. [2018?] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico. Acesso em: 07 out 2019.

INEP MEC. **Primeira aplicação do Enem Completa 20 Anos nesta quinta-feira, 30 de agosto.** 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/primeira-aplicacao-do-enem-completa-20-anos-nesta-quinta-feira-30-de-agosto/21206. Acesso em: 16 out. 2019

INEP MEC. **Provas e Gabaritos**. Disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos.Acesso em: 07 out 2019.

IRIBARRY, Isac Nikos. **Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe;** Psicol. Reflex. Crit. vol.16 no.3 Porto Alegre 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300007. Acesso em: 9 nov 2019.

KLEIN, Alberto; MIANI, Rozinaldo Antônio. **A mídia, o sagrado e as imposturas da imagem: implicações semióticas das charges de Maomé.** Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4808/3612. Acesso em: 25.05.2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. – 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A História em Quadrinhos como recurso didático em sala de aula.** 2012. Trabalho de conclusão de curso (Artes Visuais, habilitação em Licenciatura) - Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012_S%C3%ADlviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf . Acesso em: 08 out 2019.

OLIVEIRA, Juliana. **20 anos do Enem: a evolução e o que pode mudar com a chegada do novo Governo**. 2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/11/11/internas_educacao,1004732/20-anos-do-enem-a-evolucao-e-o-que-pode-mudar-com-a-chegada-do-novo-g.shtml. Acesso em: 10 out 2019.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

VIEIRA, Maria Gracinda. **As histórias em quadrinhos e os gêneros textuais: leitura e prrazer nas tirinhas.** *In:* GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.) Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula. Curitiba/PR: Editora Appris, 2013, p. 235-264

BIODATAS

Aira Suzana Ribeiro Martins. Doutorado em Língua Portuguesa- UERJ 2006. Professora do Ensino Fundamental e do Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. Supervisora do Programa de Residência Docente da mesma instituição. E-mail: airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

Alcebiades Martins Arêas. Doutor em Letras Neolatinas – UFRJ. Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e doutor com dissertação focada em língua italiana e tese focada em literatura italiana. Professor Associado do Departamento de Letras Neolatinas da UERJ. Atualmente, dedica-se ao estudo da revisão de traduções pelo viés da Linguística Textual e ao Estudo de Tradução Comparada e Retradução, atuando como coordenador do projeto Oficina de Tradução e Versão de Língua Italiana como Estratégia de Ensino e Aprendizagem (UERJ), como coordenador do braço italiano no Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César(UERJ) e membro de equipe no Projeto de Formação de Tradutores Literários (UERJ). Ministra aulas de Língua, Literatura e Culturas Italianas, além de Prática Docente e Estudos de Tradução na graduação e Teoria da Tradução I e II e Tradução do Texto Literário I e II na pós-graduação lato sensu. E-mail: bideareas@gmail.com

Alexandre do Amaral Ribeiro é Professor Associado do Instituto de Letras da UERJ, Doutor em Linguística (Unicamp) com pesquisa de pós-doutoramento em Ensino de Português como Segunda Língua (PUC-Rio), Coordenador do Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES/UERJ). E-mail: alexandreribeiro@nupples.online

Ana Maria Salvador. Possui graduação em Letras – Habilitação Português/ Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012) e pós-graduação em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (2015). Atualmente é mestranda do Profletras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Contato: profsalvadorana@gmail.com

Ana Paula Flores Péres. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui formação em Magistério e graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade da Região da Campanha (2002). Atualmente, Mestranda do PPGOP-Programa de Pós Graduação em Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM com a pesquisa: Sistemas Construtivos Inovadores – SCO em obras públicas: Estudo do Wall System implementado pelo Programa Proinfância no RS / BRASIL. Especialista em Gestão Pública pela UFSM com a pesquisa: Análise da Eficiência da Metodologia Inovadora – MI nas obras pactuadas pelo programa Proinfância. Experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Gestão Pública. E-mail: arqta.anapfperes@gmail.com

Ariane Wust de Freitas Francischini. Formada em Letras Licenciatura Plena, Bacharel em Intérprete e Tradutor, Especialista em Metodologia de Ensino Superior - IESF, Especialista em Educação a Distancia - UNIGRAN, Especialista em Coordenação Pedagógica – UFMS, Mestra em Letras pela UEMS e Doutoranda em Letras- especialidade Língua Portuguesa UERJ. Professora na Rede Estadual e Municipal de Ensino há vinte anos. Exerceu também a função de Orientadora Técnica e Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Jaraguari/MS, no período de 2009 a 2018, trabalhando diretamente com os Coordenadores Pedagógicos e Gestores Municipais de Educação, no que tange a elaboração de projetos pedagógicos, palestras, sessões de estudos, formação continuada, documentação escolar, programas governamentais e convênios. Tutora ead em programas formação continuada docente, cursos de extensão e graduação. Professora colaboradora no Núcleo de Ensino de Línguas da UEMS/NEL no ano de 2018. Redatora e coordenadora do Plano Municipal de Educação de Jaraguari/MS. Trabalha na elaboração e correção de itens abertos desde 2007. Atualmente participa de um quadro na Rádio Educativa, no programa Sons da Literatura. Pesquisadora NuPEq, CNPQ e FAPERJ. Gestora de convênios da prefeitura Municipal de Jaraguari/MS. E-mail: aajaraguari@hotmail.com

Armando José Nzinga é licenciado na área da Matemática pela Universidade 11 de Novembro de Cabinda (Angola). Tem uma pós-graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Brasil), é mestre em Línguas e Linguística pela Universidade de Évora (Portugal) e, atualmente, prepara o seu doutoramento em Ciências da Linguagem na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal). E-mail: f7armandonzinga@gmail.com

Camille Roberta Ivantes Braz é Doutoranda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente é Professora Substituta do Instituto de Letras da UERJ e integra o projeto de pesquisa do NUPPLES/CEFIL (UERJ) que visa produzir um dicionário de português para estrangeiros. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos temas: lexicografia e língua portuguesa materna e não materna. E-mail: crib14@gmail.com

Catarina Borges de Oliveira Ribeiro é bacharel em Direito pela UCAM câmpus Méier. Mestranda em Língua Portuguesa (UERJ). Graduanda em Letras Português-Alemão (UERJ). Bolsista de Iniciação Científica da UERJ. Autora do artigo"Título: Eita Escolha Difícil". Membro do grupo de pesquisa *Práticas sociais da expressão linguística e práticas escolares: leitura, produção textual, ensino*. Foi bolsista de extensão no projeto LABSEM (UERJ). Contato: catarinauerj@gmail.com

Claudia Moura da Rocha. Possui graduação em Letras-Português/Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005) e doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor I da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, humor verbal ou linguístico, educação, humor e riso e alegria na educação. Email para contato: claudiamoura@infolink.com.br

Claudio Manoel de Carvalho Correia. Professor associado da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Mestre em Linguística pela UERJ. Líder do grupo GEMADELE - Elaboração e análise de material didático para o ensino de língua estrangeiras/adicionais (base CNPq). Membro do grupo SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Textos (base CNPq). Membro da Redeciep - Centro Internacional de Estudos Peirceanos. Coordenador dos projetos de pesquisa Semiótica Aplicada ao desenvolvimento de recursos didáticos de comunicação visual para a comunidade acadêmica surda (COPES/UFS), Produção, descrição e análise de instrumentos sígnicos para o ensino de Semiótica para LIBRAS (COPES/UFS) e do projeto de ensino Design de Atividades de Aprendizagem para a

Disciplina de Linguística III (DELIB/PROGRAD/UFS) . E-mail: claudiomanoelcorreia@gmail.com

Conceição Almeida da Silva é doutora e mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Possui Graduação em Letras - Português/Espanhol (UFF/2007) e Especialização em Língua Portuguesa (UFF/2010). Foi professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro de 2007 a 2013, tendo trabalhado com ensino fundamental e médio. Também atua como revisora e conteudista. Suas experiências situam-se na área de Letras, principalmente Língua Portuguesa, tendo interesse em temas como: análise do discurso, semiolinguística, linguística textual, semiótica e publicidade. E-mail para contato: ceicaoalmeida@hotmail.com

Cristiane Gonçalves Lemes é graduada em Comunicação Social em Rádio e TV pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); acadêmica em Licenciatura em Letras/ Inglês pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN);especialista em Teorias e Práticas Contemporâneas no Jornalismo pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP); mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), coordenado pelo Prof. Nataniel dos Santos Gomes. Contato: crisgleme@gmail.com

Dalva Maria Righi Dotto. Graduação em Administração (UFSM); Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional (UNISC); Pós doutorado na Escola de Administração da UFRGS. Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas e do Departamento de Turismo - CCSH -UFSM; pesquisadora nas áreas de administração e de turismo, com ênfase em marketing e planejamento.
E-mail: dalvadotto@gmail.com

Darcilia Simões. Presidente da AILP (2017-2020). Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras –UERJ. Professora colaboradora do POSLLI-UEG. Pós-doutora: Linguística (UFC, 2009) e Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Coordena LABSEM-UERJ e Publicações Dialogarts. Líder do GrPesq SELEPROT (Base CNPq). Vice-coordenadora do GT–EAPLA (ANPOLL). Membro de(a): AOTP;AFLIR; FELS; ALFAL;

ASFAL; SBPC; ABRALIN; ALAB; ABES e ABEC. Contato: darciliasimoes@gmail.com

Deise Luci Pinto. Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997); especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português - RJ (2017) sob orientação do Prof. Dr. Evanildo Cavalcante Bechara, especialização em Metodologia do Ensino Superior e Técnicas de Ensino pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra - BA (2008) e pós graduação lato sensu em Ciência Política e Estratégia pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra - BA (2008). Lecionou inglês para o primeiro segmento da Educação Infantil (01 a 03 anos de idade) na Escola Girassol, em Salvador - BA. Da mesma forma, lecionou inglês e português em curso preparatório às escolas militares - Pergamus - em Juiz de Fora - MG. Depois disso, atuou como professora e coordenadora pedagógica no Instituto de Ensino YÁZIGI, na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, leciona inglês nas redes municipais de Nova Iguaçu - RJ e Niterói - RJ. Ao mesmo tempo, realiza trabalhos de transcrição, tradução (inglês x português) e correção de textos para empresas de diversos segmentos, alunos universitários e profissionais liberais. E-mail: 1970dlp@gmail.com

Douglas do Carmo Araujo é mestre em Estudos da Linguagem (2017) e especialista em Língua Portuguesa (2015) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), licenciado em Letras: Português/Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (2012) e bacharel em Direito pela UFRJ (2018). Atualmente é professor da disciplina de Língua Portuguesa da SME de Maricá e de Redação do Colégio Angelorum. É integrante do grupo de Pesquisa: Formação de professores, processos e práticas pedagógicas (FFP/UERJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Seus principais interesses de pesquisa incidem sobre a Argumentação, Retórica, Análise Semiolinguística do Discurso, Linguística Forense, Linguística de Texto, Semântica, Pragmática, Texto e Ensino, Leitura, Interpretação e Escrita. E-mail: douglasaraujo_20@hotmail.com.

Eduarda Fernandes da Rosa. Especialista em Marketing (Anhanguera/Uniderp). É jornalista, graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), e mestranda em Letras, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É servidora pública estadual, atuando na Assessoria de Comunicação Social da UEMS. Contato: eduarda_rosa@hotmail.com

Edvaldo Sampaio Belizário. Mestre em Letras – UERJ. Graduado em Letras Português-Italiano pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui curso de Especialização em Língua Italiana (Tradução) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado em Letras, na área de Literatura Italiana, pela Universidade de São Paulo (USP) e é doutorando em Letras, na área de Literatura Italiana, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente exerce a função de Professor Assistente do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ, ministrando aulas de Língua Italiana, na graduação, e de Aspectos Culturais da Tradução, na pós-graduação lato sensu. Coordena o curso de Especialização em Língua Italiana (Tradução) da UERJ e dedica-se ao estudo da revisão de traduções pelo viés da Linguística Textual e ao Estudo de Tradução Comparada e Retradução, atuando como membro do projeto Oficina de Tradução e Versão de Língua Italiana como Estratégia de Ensino e Aprendizagem (UERJ).
E-mail: edvambel@bol.com.br

Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito. Mestre em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Professora Efetiva de Língua Espanhola do Instituto Federal Baiano. E-mail: elda.silva@ifbaiano.edu.br

Eleone Ferraz de Assis é pós-doutor em Estudos Linguísticos (UFG) e doutor em Língua Portuguesa (UERJ). Professor adjunto da Universidade Estadual de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade dessa instituição. É autor do livro Iconicidade Lexical: o insólito em Sombras de Reis Barbudos (Dialogarts/UERJ, 2017) e organizador do livro Caminhos para a Educação Linguística (Pontes, 2017). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Diretório CNPQ Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT. E-mail: leo.seleprot@gmail.com

Elisangela Carlosso Machado Mortari. Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Professora Associada IV no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da UFSM, líder do grupo de pesquisa (Cnpq) Comunicação e Discursos Sociais. Coordenadora do Curso de Relações Públicas (UFSM). Atua na pesquisa da Gestão da Comunicação em Organizações Públicas com ênfase na Semiótica das Organizações.
E-mail: elimortari@gmail.com

Fernanda Lessa Pereira é doutoranda em Estudos de Linguagem, na linha de pesquisa História, política e contato linguístico, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e possui título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Letramento, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) / Seropédica (2016). Atualmente está como professora de Língua Portuguesa nas Prefeituras Municipais de Duque de Caxias e da Cidade do Rio de Janeiro. Como produção acadêmica, há o artigo, elaborado juntamente com a orientadora de Mestrado Marli Hermenegilda Pereira, publicado na *Seda Revista de Letras da Rural*, *campus* Seropédica/RJ. Também publicou, com coautoria de Daiane Alves Cordeiro Brites, **Sequências tipológicas, gêneros textuais e ensino de produção de textos**: uma tríade essencial para a obtenção da competência metagenérica dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental em suas práticas sociocomunicativas, artigo que faz parte do livro *Pesquisa e ensino: parceria ou dicotomia?*, da Editora da UFRRJ. É identificada pelo ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5056-307X e pelo ID Lattes: 9645239540151921. *E-mail*: lessafp@gmail.com.

Fernanda Martins da Costa Gomes é aluna do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade. Graduada em Letras e Pós-graduada em Língua Portuguesa: Texto, Discurso e Ensino pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e de cursos técnicos da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: fernandamartins23@hotmail.com

Flávio de Aguiar Barbosa é doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professor nessa mesma Universidade, lecionando Filologia Românica e Língua Portuguesa, na graduação e na pós-graduação. É lexicógrafo e contribuiu na redação de uma dezena de dicionários das linhas Houaiss, Caldas Aulete e SIlveira Bueno, entre outras. Suas áreas de atuação incluem Filologia, Ciências do Léxico e Português para Estrangeiros. E-mail: flavioab.uerj@gmail.com

Héctor Ponce de la Fuente. Profesor del Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile. Doctor en Semiótica de la Universidad Nacional de Córdoba y egresado del Doctorado en Literatura de la Universidad de Chile. Actualmente cursa el Posdoctorado en Ciencias Sociales en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Helga Ticiana de Barros Maciel. Professora da Rede Estadual de Ensino e REME Campo Grande MS. Mestranda do ProfLetras UEMS Campo Grande-MS.E-mail: helgaticiana.barrosmaciel@gmail.com

Hellen dos Santos Lira é professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Rio de Janeiro, pós-graduada em Língua Portuguesa pelo Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português (CELP-ILP)/ UERJ, atualmente, está associada como mestranda no curso de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ),onde desenvolve a pesquisa sobre a construção e os valores (inter)discursivos dos memes. E-mail: hellenlira5@gmail.com

Ilana da Silva Rebello Viegas. Doutora em Letras pela UFF, é Professora de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFF, onde atua na Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução, e na Lato Sensu em Língua Portuguesa. ilanarebello@id.uff.br

Iramí Bila da Silva é mestre em Ensino de Ciências e Matemática e professor do Departamento de Libras da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Desenvolve pesquisas no Gemadele – Grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Elaboração e Análise de Materiais Didáticos em Língua Estrangeira e Adicionais, na linha de pesquisa sobre formação de professores, análise e produção de materiais didáticos em língua adicional – Libras. Coordenador Adjunto no Pibic com pesquisas na área de semiótica e produções de materiais didáticos em Libras. E-mail: llibrasufs@gmail.com

Janayne Pereira de Oliveira é Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pedagogia pela Rede de Educação Claretiano , Especialista em Planejamento Estratégico pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra junto a Universidade Católica Dom Bosco (ADESG/ UCDB) também Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestranda em Educação na Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo/ Paraguay (UTCD/ PY), Mestranda do Programas de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e participa do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (NuPeQ/ UEMS), atua como professora da

disciplina de História na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. E-mail: janayneoliveira@ig.com.br

Joyce Guimarães Leite é Graduada em Letras-Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista CNPq (2018). Membro (pesquisadora) do Grupo de Pesquisa "Interfaces Linguísticas" (UERJ).E-mail: jgleite01@gmail.com

Luisa Gonçalves Barreto. Licenciada em Letras: Português e Literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Campos-Centro. Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: luisagbarreto@hotmail.com.

Marcela Martins de Melo Fraguas é Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), área de concentração Estudos de Língua, linha de pesquisa Língua Portuguesa. Atualmente, é professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, e professora de Língua Portuguesa e Literaturas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Pertence ao grupo de pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social, da Faculdade de Formação de Professores (UERJ), e ao grupo de pesquisa Cecília Meireles Educadora, da Faculdade de Educação (UFRJ). Também na Faculdade de Educação (UFRJ), atua nos projetos de extensão Educação & Insubmissão, voltado para o diálogo entre docentes e demais membros da comunidade acadêmica e escolar, e Conversas com quem gosta de ensinar, cujo objetivo é estreitar o contato entre docentes que atuam no Ensino Superior e docentes que atuam na Educação Básica por meio da discussão de temas concernentes ao ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas. E-mail: marcelammelo@yahoo.com.br

Marcos Luiz Wiedemer é Professor Adjunto de Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP com estágio sanduíche na UniversitätErfut sob a supervisão do Professor Christian Lehmann. Vice-Coordenador do GT de Sociolinguística da ANPOLL (biênio 2019-2020). Membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa "Discurso & Gramática (D&G, UFF) e Grupo de Pesquisa

"Sociofuncionalismo" (UFMS/UERJ) e Líder do Grupo de Pesquisa "Interfaces Linguísticas" (UERJ). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, na área de concentração "Estudos Linguísticos" da UERJ. E-mail: mlwiedemer@gmail.com

Maria Aparecida Cardoso Santos. Doutora em Letras – UERJ. Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui curso de Especialização em Língua Italiana (Tradução). Mestre e doutora em Língua Portuguesa com dissertação e tese focadas na revisão e análise de textos acadêmicos. Professora Adjunta do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ, ministra aulas de Língua Italiana e de Prática de Ensino, na graduação, e de Tradução de textos não-Literários, na pós-graduação lato sensu. Atualmente, dedica-se ao estudo da revisão de traduções pelo viés da Linguística Textual e ao Estudo de Tradução Comparada e Retradução, atuando como membro do projeto Oficina de Tradução e Versão de Língua Italiana como Estratégia de Ensino e Aprendizagem (UERJ), como coordenadora do braço italiano do Projeto de Formação de Tradutores Literários da UERJ, como coordenadora adjunta do Laboratório de Semiótica da UERJ (Labsem-UERJ) e como editora-chefe da revista Italiano UERJ. E-mail: cardoso.aparecida@gmail.com

Maria das Graças Teixeira de Araújo Góes é graduada em Letras com mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus-BA, com lotação no Departamento de Letras e Artes – DLA. Ministra as disciplinas Leitura e Produção de Textos, Leitura e Produção de Textos Científicos e História da Língua Portuguesa. É coordenadora do Laboratório de Redação, Projeto de Extensão do DLA registrado na Pró-reitoria de Extensão – PROEX/UESC. É Professora Pesquisadora 1 da Universidade Aberta do Brasil (UAB) atuando como Professora Formadora nos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia. E-mail: gracagoes@hotmail.com

Maria Teresa Gonçalves Pereira. Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na Graduação e na Pós Graduação Stricto Sensu. Tem Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ e Pós Doutorado em Leitura pela PUCRS. Pesquisa Atual: Uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): gramática, leitura e produção textual (Prociência UERJ/FAPERJ).Email: mtgpereira@yahoo.com.br

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Professora associada de Língua Portuguesa, Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora em linguística pela UFRJ (2002); Mestre em linguística pela UFRJ (1992); especialista em linguística aplicada pela UERJ (1989). Pós – Doutoramento pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017). Tem capítulos e artigos publicados em livros representativos da área. Pesquisadora com interesse centrado nas questões referentes à formação docente e ao processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna. Email: teresatedesco@uol.com. br

Mariana Oliveira Manhães. Licenciada em Letras: Português e Literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Campos-Centro. Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: maryana_manhaes@hotmail.com.

Marina Rosa Ana Augusto é professora doutora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua na graduação e na pós-graduação. Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É membro do Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL/PUC-Rio) e pesquisadora do Prociência – FAPERJ. Email: marinaaug@uerj.br

Massimo Leone é Professor Titular ("Professore Ordinario") de "Filosofia da Comunicação" e "Semiótica Cultural" no Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Torino, Itália e Professor Titular Visitante Permanente de Semiótica no Departamento de Língua e Literatura Chinesas, Universidade de Xangai, China. Em 2018 recebeu uma bolsa "Consolidator" do ERC (European Research Council, "Conselho Europeu da Investigação"), a bolsa de pesquisa mais importante e competitiva da Europa. É diretor do programa europeu de pesquisa FACETS (www.facets-erc.eu/). Se formou em Estudos de Comunicação pela Universidade de Siena e possui um DEA em "História e Semiótica de Textos e Documentos" pela Universidade de Paris VII, um MPhil em "Estudos da Palavra e Imagem" pelo Trinity College Dublin, um PhD em "Estudos Religiosos" pela Sorbonne e um título de Doutor em "História da Arte" pela Universidade de Friburgo (CH). Ele foi

professor visitante no CNRS em Paris, no CSIC em Madrid, Fulbright Research Professor Visitante na Graduate Theological Union, Berkeley, Endeavor Research Award Visiting Professor na School of English, Performance, and Communication Studies na Monash University, Melbourne, Professor visitante na Universidade de Toronto, Professor visitante "Mairie de Paris" na Sorbonne, Professor visitante DAAD na Universidade de Potsdam, Professor visitante na École Normale Supérieure de Lyon (Collegium de Lyon), Professor visitante no Centro de Estudos Avançados da Universidade de Munique, Professor Visitante da Universidade de Kyoto, Professor Visitante do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de Durham, Professor Visitante do Instituto de Pesquisa da Universidade de Bucareste, Eadington Fellow do Centro de Pesquisa sobre Jogos, Universidade do Nevada, Las Vegas, Fellow do Käte Hamburger Kolleg "Dinâmicas da historias das religiões entre Asia e Europa" (Bochum, Alemanha), Professor Visitante Sênior no "Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften", Viena, Especialista Estrangeiro Avançado e Professor Visitante na Universidade de Xangai, China, Professor Visitante Sênior no Centro de Estudos Avançados, Sudeste Europa (Croácia), Professor Visitante Sênior do Instituto Polonês de Estudos Avançados, Varsóvia (PIAST), Professor Visitante Sênior do Instituto de Estudos Avançados de Freiburg (FRIAS, Freiburg), Professor Visitante Sênior do Instituto de Estudos Avançados de Paris Seine, e Visiting Fellow no CRASSH, Universidade de Cambridge. Seu trabalho consiste no estudo semiótico das culturas, com ênfase particular em religião e imagens. Massimo Leone tem doze livros de autoria única, _Religious Conversion and Identity: The Semiotic Analysis of Texts_ (Londres e Nova York: Routledge, 2004; 242 pp.), _Saints and Signs: A Semiotic Reading of Conversion in Early Modern Catholicism_ (Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, 2010; 656 pp.), _Sémiotique de l'âme_, 3 vols (Berlin et al.: Presses Académiques Francophones, 2012), _Annunciazioni: Percorsi di semiotica della religione_, 2 vols (Roma: Aracne, 2014, 1000 pp.), _Spiritualità digitale: Il senso religioso nell'era della smaterializzazione_ (Udine: Mimesis, 2014), _Sémiotique du fondamentalisme: Messages, rhétorique, force persuasive_ (Paris: l'Harmattan, 2014; traduzido para o árabe em 2015), _Signatim: Profili di semiotica della cultura_ (Roma: Aracne, 2015, 800 pp.), _A Cultural Semiotics of Religion_ (em chinês) [Series "Semiotics & Media"] (Chengdu, China: University of Sichuan Press, 2018 , 210 pp.), _On Insignificance_ (Londres e Nova York: Routledge, 2019, 226 pp .; Tradução chinesa 2019), _Colpire nel segno: La semiotica dell'irragionevole_ (Roma: Aracne, 2020, 260 pp.) e _Scevà: Parasemiotiche_ (Roma: Aracne, 2020, 260 pp.); editou quarenta volumes coletivos e publicou mais de quinhentos artigos em semiótica, estudos visuais e estudos religiosos. Ele lecionou na África, Ásia, Austrália, Europa e nas Américas. Ele é o editor-chefe da _Lexia_, a revista de semiótica do Centro interdepartamental de

pesquisa sobre a comunicação da Universidade de Torino, Itália, e editor da série de livros “I Saggi di Lexia” (Roma: Aracne) e “Semiotics of Religion” (Berlim e Boston: Walter de Gruyter). Dirigiu o Programa de Mestrado em Estudos da Comunicação da Universidade de Torino, Itália (2015-2018) e atualmente é vice-diretor de pesquisa do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Torino, Itália. E-mail: massimo.leone@unito.it

Matheus Augusto Utim é graduado em Letras (Português/Inglês) e mestrando pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI, no câmpus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás. Atua como professor de Língua Inglesa na rede pública de educação do estado de Goiás. E-mail: matheusutim@gmail.com.

Michelle Gomes Alonso Dominguez. Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD-Rio). É professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na graduação e no PPG-Estudos da Linguagem. Dedica-se ao ensino e à pesquisa na interface língua-texto-discurso, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, interessando-se, especialmente, por questões discursivas da contemporaneidade. E-mail: prof.michellealonso@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes é pós-doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nos cursos de Graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado) e nos Programas de Pós-Graduação em Letras. Líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ), do Núcleo de Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul (NuLIMS) e pesquisador do Grupo de Semiótica, Leitura e Produção de Texto (SELEPROT). Contato: natanielgomes@gmail.com

Olga Maria de Oliveira é aluna do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade. Graduada em Letras: Português/Inglês (FESURV) e Serviço Social (UFG), Pós-graduada em Língua Portuguesa(PUC-MG) e Educação de Jovens e Adultos para a Juventude (UFG). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.E-mail: maveira_olga@hotmail.com

Paolo Torresan estudou na Universidade de Veneza (Itália). Ensinou no Santa Monica College (California; Pesquisador Visitante), na Universidade de Catania (Itália) e na UERJ (Rio de Janeiro; Professor Visitante). Atualmente é Professor Adjunto de Língua e Literatura Italiana no Departamento de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ. Sua área de pesquisa abrange o ensino de línguas estrangeiras e a avaliação de aprendizagem linguística. Alguns de seus livros publicados recentemente são: Inteligências e didáticas das línguas (Pedro & João, São Carlos, 2020); Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato (Dialogarts, Rio de Janeiro, 2015); Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output (com Francesco Della Valle; Lincom, München, 2013); Nuovo Canta che ti passa. Imparare l'italiano con la musica e le canzoni (com Ciro Massimo Naddeo e Giuliana Trama, Alma, Firenze 2013). Contato: paolotorresan@id.uff.br

Paulo Osório é licenciado em Português, Latim e Grego, mestre em Linguística Portuguesa, doutor em Letras (Linguística Portuguesa), pós-doutor em Ciências da Linguagem, e defendeu, em 2009, provas de Agregação no ramo de Letras (Linguística Portuguesa). Desenvolve investigação em Linguística Portuguesa e tem, nesse domínio, orientado inúmeras dissertações de Mestrado e de Doutoramento. Tem proferido conferências em vários países, sendo autor de inúmeros livros e artigos. Integra, ainda, o Comité Científico de inúmeras revistas internacionais no âmbito das suas áreas de especialidade. Atualmente, é Professor Associado com Agregação da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal). E-mail: pjtrso@ubi.pt

Renata Monteiro do Espírito Santo. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gonçalo (SEMED) e mestranda do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. E-mail: renata_monteiro0@hotmail.com

Roberta Viegas Noronha é doutoranda (início 2019) e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF); bolsista CAPES. Possui Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Faculdade Lusófona-RJ e da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Atua também como tradutora e revisora. É membro do Grupo de

Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn/UFF/CNPq) e do Grupo de Estudos e de Pesquisas sobre Linguística Textual - GEPELT/UFF/CNPq), tendo interesse em temas como: leitura e ensino; análise do discurso; semiolinguística; linguística textual, bem como nas pesquisas sobre o ensino de espanhol como LE. E-mail para contato: rob_viegas@hotmail.com

Talison Santos de Melo. Graduando do curso Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PICVOL/COPES no projeto "Dos símbolos aos ícones: um estudo dos processos de significação, objetivação e interpretação na tradução intersemiótica dos símbolos textuais em ícones imagéticos" sob a coordenação do Prof. Dr. Claudio Manoel de Carvalho Correia - UFS. E-mail: talison-melo97@hotmail.com

Tania Maria Nunes de Lima Camara. Doutora em Língua Portuguesa. Professora adjunta de Língua Portuguesa da UERJ. Atua nos cursos de Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa. Autora da obra *As Múltiplas Faces do Ser Machadiano: um olhar crítico sobre os nomes próprios*, bem como de artigos e capítulos publicados em livros e periódicos. Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Práticas da Expressão Linguística e Práticas Escolares: leitura, produção textual, ensino*. Coordenadora do Núcleo de Extensão do Instituto de Letras da UERJ. Coordenadora do curso *Português para a comunidade*, do LICOM/PLIC. Membro dos Projetos de Pesquisa *Descrição e Ensino de Língua Portuguesa: pressupostos* e *práticas, e LABSEM: Laboratório Multidisciplinar de Semiótica.* Área de interesse: ensino de língua materna: aspectos gramaticais e estilísticos; leitura e produção textual; gêneros e domínios discursivos. E-mail: taniamnlc@gmail.com

Tânia Regina dos Santos Fernandes é bacharel e licenciada em Letras pela UFRJ, com Especialização em Língua Portuguesa pela UERJ, onde atualmente é aluna do curso de mestrado em Língua Portuguesa. E-mail para contato: taniarfernandes12@gmail.com.

Thainá Amador de Lira possui graduação em letras português-francês (licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, onde atualmente é mestranda do curso de linguística com bolsa FAPERJ. Email: thainamador@gmail.com

Valéria Jane Siqueira Loureiro. Doutora em Educação (UFS), Especialista em Linguística (UFMG), Mestre, bacharel e licenciada em Letras Neolatinas (UFRJ). Professora adjunta II do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância (CESAD/UFS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, Linguística Aplicada e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas e educacionais para o ensino de línguas estrangeiras, análise/elaboração de material didático para ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) e/ou adicional(is) e formação linguística docente para a Educação Básica e Superior no viés da Linguística Cognitivo-Funcional. Líder do grupo de pesquisa "Elaboração e análise de material didático para o ensino de língua estrangeiras/adicionais" (GEMADELE). E-mail: vjsloureiro.profe.ufs@gmail.com

Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos. Possui graduação pela Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - (FABEC). É aluna regular do Programa de Pós Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade - (POSLLI) – UEG - Câmpus Cora Coralina. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores/as de Línguas - (GEFOPLE). Desenvolve estudos sobre colonialidade/decolonialidade. Tem experiência como professora da educação básica e educação superior. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás desde 2015. Atualmente está lotada no Câmpus Norte em Uruaçu, onde atua como docente nos cursos de História e Pedagogia em disciplinas da área de linguagens. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1597753432093703. E-mail: van.ferrassoli@ueg.br

Vanderlis Legramante Barbosa é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Especialista em Abordagem textual pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em

Quadrinhos (NuPeQ), coordenado pelo Prof. Nataniel dos Santos Gomes. Contato: vanderlis1@yahoo.com.br

Vinicius Maciel de Oliveira é doutor em Língua Portuguesa, pela UFRJ (2014). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores (UERJ), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Coordena, juntamente com Ana Arena, Érika Ilogti, Milena Aguiar e Rosângela Gomes, o Grupo de Pesquisa LeR (Linguística em Rede), cujo objetivo é congregar pesquisas que concebam o sistema linguístico como uma rede de construções baseada e motivada pelo uso. Email: vmoliveira@me.com
Vitor Savio de Araújo. Graduado em Letras Português/Espanhol pela PUC-GO. Especialista em Formação de Professores em Língua Portuguesa pela PUC-GO. Mestrando em Letras – Linguística pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5733464859503901 E-mail: vitorsavio@gmail.com

Vitor Savio de Araújo. Graduado em Letras Português/Espanhol pela PUC-GO. Especialista em Formação de Professores em Língua Portuguesa pela PUC-GO. Mestrando em Letras – Linguística pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5733464859503901 E-mail: vitorsavio@gmail.com

Os 45 textos que compõem este livro consubstanciam o produto final da reunião científica realizada em outubro de 2019, no Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Essa reunião congregou dois eventos internacionais articulados: o VII Colóquio Internacional de Semiótica (COLSEMI) e o V Congresso Internacional da AILP (Associação Internacional de Linguística do Português). O tema escolhido para este evento internacional – Contribuições da Semiótica ao Ensino de Português no Mundo – espelha as pesquisas sobre temas multimodais que vêm ganhando no ambiente do ensino das línguas, mas também a expansão da língua portuguesa pelo mundo. A multimodalidade convida à discussão acerca das múltiplas semioses; por seu turno, o ensino da língua portuguesa pelo mundo estimula a reflexão sobre o português como língua nacional, estrangeira, de herança, adicional. Os 45 capítulos apresentados ilustram estes dois propósitos traçados. O resultado é o rico debate do processo de análise de textos verbais e não verbais com a exploração dos domínios da semiótica e de seus postulados, articulado ao esquema de ensino - aprendizagem da língua portuguesa materna e não materna.

Dialogarts