

Anais do **III SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS**

Organizador: Márcio Rogério de Oliveira Cano

**Fronteiras, limiares e interfaces:
caminhos e descaminhos das palavras.**

**29 a 31 de
maio de 2014**

Universidade Federal de Lavras



III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras

Organizador:

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano

Letras - Língua Portuguesa / Inglês

Departamento de Ciências Humanas - DCH

Universidade Federal de Lavras - UFLA

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

Atenção

O conteúdo e a revisão dos textos são de inteira responsabilidade de cada autor.

Reitor

José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora

Édila Vilela de Resende Von Pinho

Chefe do Departamento de Ciências Humanas

Prof. Dr. João Geraldo Martins da Cunha

Subchefe do Departamento de Ciências Humanas

Profa. Dra. Márcia Fonseca Amorim

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Português (Modalidade a Distância)

Profa. Dra. Mauriceia da Silva de Paula Vieira

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Inglês (Modalidade a Distância)

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Português- Inglês (Modalidade presencial)

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Coordenadora Adjunto

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

Coordenador Geral do Evento

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano

Comissão científica:

Profa. Dra. Andrea Portolomeos (UFLA)
Prof. Dr. Eduardo da Silva de Freitas (UFLA)
Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa (UNESP)
Profa. Dra. Helena Maria Ferreira (UFLA)
Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues Ferreira (UFLA)
Profa. Dra. Larissa Santos Ciríaco (UFLA)
Profa. Dra. Léa Carneiro Silveira (UFLA)
Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli (PUC-SP)
Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira (DELAC/UFSJ)
Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (UFMG)
Profa. Dra. Márcia Fonseca de Amorim (UFLA)

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)
Prof. Dr. Marco Antônio Villarta Neder (UFLA)
Profa. Dra. Maria de Deus Beites Manso (Universidade de Évora-Portugal)
Profa. Dra. Maria Eugênia Batista (UFLA)
Profa. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira (UFLA)
Profa. Dra. Norma Lírio de Leão Joseph (UFLA)
Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida (UFLA)
Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins (UFLA)
Profa. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero (UFLA)
Prof. Dr. Tufi Neder Neto (UFLA)
Prof. Vinícius Macedo Teodoro (Fapemig/ CNPq)
Anna Stehle (CAPES/Fulbright)
Carla Hinson (CAPES/Fulbright)
Sarah Vivas Santiago (Graduação Letras/ UFLA – Bolsita Fapemig/ CNPq)

Comissão organizadora:

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano (Presidente – UFLA)
Profa. Dra. Andrea Portolomeos (UFLA)
Profa. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira (UFLA)
Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins (UFLA)
Profa. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Profa. Dra. Maria Eugênia Batista (UFLA)
Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida (UFLA)
Alice de Fátima (Graduação Letras – UFLA)
Alice Vidal de Vasconcelos Batista (Graduação Letras – UFLA)
Allyson Augusto Silva Cassais (Graduação Letras – UFLA)
Amanda Pereira Moreira (Graduação Letras – UFLA)
Ana Valéria Siabato Guevara (Graduação Letras – UFLA)
Apânia Souza (Graduação Letras – UFLA)
Arthur Ângelo de Oliveira Prado (Graduação Letras – UFLA)
Augusto Mancim Imbriani (Graduação Letras – UFLA)
Caroline Pacheco Campos (Graduação Letras – UFLA)
Cássio Dias Dalmo (Graduação Letras – UFLA)
Eline Melo Bertolucci (Graduação Letras – UFLA)
Everson N. de Almeida (Graduação Letras – UFLA)
Fernanda Aparecida da Silva (Graduação Letras – UFLA)
Francieli Aparecida Dias (Graduação Letras – UFLA)
Heyde Gomes (Graduação Letras – UFLA)
Istênio Diego Pereira (Graduação Letras – UFLA)
Jenifer Jullly Vilela (Graduação Letras – UFLA)
Josilene Carvalho Pereira (Graduação Letras – UFLA)
Juliana de Souza Martins (Graduação Letras – UFLA)
Lívia dos Santos Pio (Graduação Letras – UFLA)
Marciano Ribeiro (Graduação Letras – UFLA)
Maria Luísa Fickelcherer Moraes (Graduação Letras – UFLA)

Maria Soledad Ariela Jerez Arellano (Graduação Letras – UFLA)
Mariana Mazoti Gama (Graduação Letras – UFLA)
Mayra Lara Alvarenga (Graduação Letras – UFLA)
Nathália Ramos de Souza Garcez (Graduação Letras – UFLA)
Simone Miranda Fernandes Alvarenga (Graduação Letras – UFLA)
Susan Brilhante (Graduação Letras – UFLA)
Thaysla Mariane de Souza Alves (Graduação Letras – UFLA)
Túlio Lourençoni Maranhã (Graduação Letras – UFLA)

Editoração e Capa:

Soltossolto – Fabricação de Arte

Sumário

Apresentação	08
Programação	09
Resumos.....	18

ARTIGOS COMPLETOS

ALMEIDA, Janaína Perpétua de.....	49
AOKI-ABREU, Raquel.....	58
ARAÚJO, Maria Teresa Abrahão de.....	65
ARELLANO, Maria Soledad Ariela Jerez.....	74
BRENT, Guilherme Rocha.....	83
CARNEIRO, Luciana Apolonio Rodrigues.....	93
DIAS, Francieli Aparecida e FERREIRA, Helena Maria.....	104
DRUVE, Karina e GUIMARÃES, Maira.....	112
GIAROLA, Natália Marioli Santos.....	122
GOUVEIA, Evandro Luiz.....	133

GUEDES, Annallena de Souza.....	142
HERCULANO, Priscila Pinto.....	155
LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa.....	163
LIMA, Marília Dalva Teixeira de.....	172
MESQUITA, Carla Beatriz, PINTO, Bruna Brocoletti, VASCONCELOS, Cássia Ap. Silvino e FONSECA, Fátima Ap. Magalhães	182
MOTA, Raquel Alves.....	188
OLALQUIAGA, Mayra Helena Alves.....	197
OLIVEIRA, Natalino da Silva de.....	205
OLIVEIRA, Patrícia Mara.....	215
PAULINO, Eliene de Souza e GIAROLA, Natália Mariloli Santos.....	226
PIMENTA, Pauline Freire.....	238
RIBEIRO, Daniel Santos e VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula.....	247
LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista e SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães.....	255
SANTOS, Caroline Martins do.....	265
SILVA, Giovani Silveira da e VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula.....	272
SILVA, Ruth Geisiane Alves da e AMORIM, Márcia de Fonseca.....	282

SILVA, Tamyres Cecília da.....	290
SILVA, Yara dos Santos Augusto Silva.....	303
TOLEDO, Rita de Cássia Lopes e VICENTE, Kyldes Batista.....	313
ZANETTI, Adriano.....	322

Apresentação

Em diferentes épocas e diferentes paradigmas, os estudos científicos têm se deparado com desafios bastante particulares. Sejam eles políticos, religiosos, de crenças, valores, etc, cada época tem o seu potencial de evolução e de superação das dificuldades que se apresentam para entender os sentidos sejam da vida, da sociedade ou do universo. Superar as questões políticas dizem respeito ao fazer científico que não se enquadra nos jogos de poder que querem pesquisas para sua manutenção, como vimos muitas vezes na nossa história. Superar as questões religiosas ou de crenças propõe transcender os aprisionamentos que muitas vezes desejam estacionar a sociedade no seu próprio avanço, o que fez com que muitos cientistas até pagassem com a própria vida as revelações de novas descobertas.

Se o mundo muda, os paradigmas mudam também e podemos pensar que hoje estamos sob um paradigma da complexidade que nos constrói a partir de uma diversidade nunca antes percebida, de uma diversidade que nos impossibilita de nos colocar de forma fragmentada ou em estereótipos fixos e com fronteiras delimitadas. Ao definir a sociedade em um único parâmetro, ela nos escapa, por isso são necessários muitos parâmetros convergentes ou divergentes para explicá-la em sua complexidade e verdades relativas.

Foi com esse pensamento que propusemos, para o *III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras*, o tema ***Fronteiras, limiares e interfaces: caminhos e descaminhos das palavras***. Escolhemos, portanto, vocábulos que pudessem representar a ideia de que passamos de um paradigma que estabelecia fronteiras fixas para um paradigma que implode as próprias fronteiras, colocando-nos na dimensão do limiar. É nesse limiar que os estudos se encontram e dizem sobre o mundo. É nas interfaces que podemos explicar a realidade discursiva, o sujeito e a arte, a formação dos estudantes, enfim, a linguagem e a literatura. Nesse contexto, a palavra aponta o caminho, mas também o descaminho para compreender o mundo de diferentes lugares e diferentes percepções.

No interior dessa temática, convidamos a comunidade acadêmica, nas áreas de linguística e literatura, para apresentar suas pesquisas no nosso evento. Como resultado desse intenso trabalho, apresentamos nesta publicação, os trabalhos completos dos estudos apresentados de forma a ampliar aquilo que foi plantando no momento do encontro e contribuir com o avanço dessas ciências. Aqui, o leitor encontrará todo o programa dos simpósios, os resumos das palestras, mesas redondas, minicursos e comunicações, bem como os artigos referentes. Agradecemos o empenho de todos.

Professor Doutor Márcio Rogério de Oliveira Cano
Coordenador Geral do Evento

Programação

III SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E

I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS

1. Tema: Fronteiras, limiares e interfaces: caminhos e descaminhos das palavras.

2. Data de Realização: de 29 a 31 de maio de 2014.

3. Local: *Universidade Federal de Lavras.*

4. Programa

29/05/2014

18h – 19h – Credenciamento.

19h – 19h30 – Abertura Oficial.

19h30 – 21h – Conferência de abertura: *Estórias e histórias do império português: um olhar sobre o “outro”.*

Conferencista: Professora Doutora Maria de Deus Beites Manso (Universidade de Évora-Portugal).

Debatedora: Profa. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)

21h – 22h40 – Sessão de pôsteres.

30/05/2014

18h30 – 20h30 – Mesa-redonda: *Ensino de línguas e literatura.*

Participantes:

Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli (PUC-SP): O ensino de produção textual em Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa (UNESP): Palavras e despalavras da contemporaneidade: desafios da literatura hoje

Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira (DELAC/UFSJ): O ensino das literaturas em língua inglesa: desafios e perspectivas.

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (UFMG): A formação do professor de língua inglesa: diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.

Mediador: *Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)*

21h – 22h30 – Sessão de Comunicação.

31/05/2014

10h – 12h – Palestra: *Poesia, ou palavra afiada ao extremo* – Professor Dr. Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)

Debatedora: Profa. Dra. Andrea Portolomeos (UFLA).

14h – 16h – Minicursos (25 vagas para cada minicurso):

1. Introdução à tragédia grega: Prof. Dr. Eduardo da Silva Freitas (UFLA).

O minicurso tratará da Tragédia Grega e abordará tanto suas características estilístico-formais quanto o contexto sócio cultural em que existiu. Tratar-se-á do conceito de Tragédia, das representações de heróis, do arcabouço mítico e lendário de que se servem as peças e do evento cívico que as encenações se inseriam. Os comentários serão baseados na peça Édipo Rei, de Sófocles, considerada por Aristóteles a mais bem acaba realização no gênero.

2. Revisão de textos: teoria e prática: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira (UFLA).

Estudo e discussão de concepções teórico-metodológicas, que embasam o ensino de escrita no contexto escolar. Estudo e discussão dos usos e das funções sociais da escrita e suas implicações teórico-metodológicas para o ensino da escrita. Estudo das práticas discursivas de escrita e a constituição da autoria. Estudo e discussão das etapas de produção textual: planejamento, escrita propriamente dita, revisão e reescrita. Estratégias de revisão de produções textuais.

3. Literatura e oralidade: de griots e mulheres: Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa (UNESP).

Estabelecer um elo entre literatura e oralidade tomando o papel do griot e das contadoras e contadores de histórias como fonte para analisar as literaturas de língua portuguesa africanas e brasileira.

- Explicar o papel do griot africano e das contadoras e contadores de como artistas da memória.
- Ensinar técnicas de contação de histórias.
- Pensar a literatura e os gêneros orais na escola de educação básica.

4. Title: Food for Thought: Trends in Food and Agriculture in the United States: Anna Stehle (CAPES/Fulbright).

The United States is often described as a mixing pot of cultures and traditions. As immigrants settle around the country, their heritage is preserved through culinary traditions, which often create unique regional identities. In this presentation I will introduce four culinary regions. These include Asian-fusion on the West coast, Tex-Mex in the Southwest, Creole in the Southeast and Italian food on the East coast. By exploring each area through culinary tradition I hope to demonstrate the rich history and diversity within the United States.

After discussing culinary culture I would like to present growing trends in food production. Regardless of ethnic and regional influence consumers are paying more attention to how food is grown and where it is produced. 'Buy local' and 'Buy organic' trends are influencing how people buy their groceries and are creating more questions about the methods and ethics of conventional (uses pesticides, fertilizers, GMO's, etc.) farming. In response, conventional farmers are using social media to exchange information and are using careful language to describe their production techniques. Through discussions, photos and activities I hope to use this opportunity

to interact with students and start a dialogue about food culture and agricultural trends in the United States and Brazil.

(Minicurso ministrado em língua inglesa)

5. Title: Current youth culture and subculture in the United States: Carla Hinson (CAPES/Fulbright).

This workshop will cover current cultural themes in the United States and offer a comparison between major issues in the U.S. and Brazil. This will be an examination of culture through a variety of themes and outlets including fashion, music, politics, and language. Brazilians are exposed to various topics in American Culture (movies and music for example), which makes this topic both interesting and more easily understood since many students will have a base understanding. By focusing on subculture, we will be sure to go beyond that which is commonly broadcasted about the United States and also put cultural themes into a greater context.

Fashion and music associated with the current counter culture known as the 'Hipster' movement will be explored. This is a phenomenon in the United States and Europe where urban youth live a contemporary lifestyle that values thrift store clothing, independent music, progressive politics, and organic foods. We will also discuss 'Occupy Wall Street' a protest movement during 2012 that aimed to draw attention to the growing gap between the upper and middle classes in the United States and compare the movement to various protests and sentiments in Brazil. Attention will be drawn to other current discussions in the media such as lesbian, gay, bisexual, and transgender rights (LGBT) and the progress of these issues. The presentation will be interactive through the use of short videos, pictures, slang expressions, and music. Participants will also be encouraged to take part in an activity to accompany the presentation.

(Minicurso ministrado em língua inglesa)

6. Um passeio pela Renascença no Harlem: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues Ferreira (UFLA).

A Renascença do Harlem foi um movimento cultural afro-americano das décadas de 20 e 30 do século XX, e nasceu no Harlem na cidade de New York. Ela não tinha uma ideologia política ou estilo literário comum; o ponto de união dos seus participantes era a consciência de estar fazendo parte de um movimento que pretendia dar expressão artística à experiência afro-americana. Existiam temas comuns, mas o aspecto mais marcante foi a diversidade de sua expressão: literatura, dança, música, pintura e teatro. Além das produções e manifestações culturais, esse movimento também foi expressivo na luta político-social dos negros. Pretende-se, portanto, durante esse minicurso, mostrar o trabalho de alguns dos artistas participantes da Renascença do Harlem, bem como, uma breve contextualização histórica do período.

Referências Bibliográficas:

Aberjhani, and Sandra L. West. *Encyclopedia of the Harlem Renaissance*. New York: Facts on File, 2003.

Bernier, Celeste-Marie. *African American Visual Arts: From Slavery to the Present*. Chapel Hill: U of North Carolina P, 2009.

Lewis, David L., ed. *The Portable Harlem Renaissance Reader*. New York: Viking, 1994.

7. Introdução aos estudos literários pós-coloniais em Língua Inglesa: Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira (UFSJ)

Com o presente minicurso, pretende-se proporcionar uma visão panorâmica do cruzamento das teorias pós-coloniais contemporâneas com os estudos literários pós-modernos em língua inglesa. Para tanto, intenta-se inicialmente partir das

considerações acerca do conceito restritivo e elitista de cultura de que os estudos acadêmicos, as manifestações artísticas e a literatura estavam comumente imbuídos no século XIX, tendo advindo daí a concepção excessivamente beletrista que dominou os cenários literários daquele século. Nesse percurso, também se enfocará o desdobramento que esse processo sofreu com os Estudos Culturais tendo se tornado a disciplina acadêmica que passou a problematizar as noções de cultura, como culminância de mudanças começadas no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A partir da década de 1960, com o advento do Pós-Modernismo, do Pós-Colonialismo, dos movimentos feministas e das minorias sexuais e étnicas, novas questões entram em cena, tais como as de gênero, raça, etnia, identidade, religião, política e diáspora, dentre outras, que causaram uma revolução nas formas de pensar, de ver o mundo e de interpretar todos os níveis de realidade. Descontroem-se, então, a antiga noção iluminista do sujeito e o status de autoridade das “grandes narrativas”. Nesse sentido, lançaremos mão das contribuições teóricas de autores como Gayatri Spivak, Homi Bhaba, Edward Said, Leela Gandhi, e de algumas exemplificações ficcionais.

8. O trabalho com a literatura em sala de aula: Prof. Vinícius Macedo Teodoro (Fapemig/ CNPq) e Sarah Vivas Santiago (Fapemig/ CNPq)

Nos tempos atuais, percebe-se uma preocupante desvalorização da literatura nas salas de aula. Por um lado, a maioria das instituições escolares não possui a literatura como disciplina em seu currículo, deixando-a apenas como conteúdo de Língua Portuguesa. E, por outro, a abordagem do texto literário nem sempre privilegia as características específicas desse gênero estético. Muitas vezes, basicamente, o texto literário é usado como pretexto para conteúdos linguísticos. Todos esses fatores criam uma defasagem nos objetivos do ensino de literatura definidos pelos parâmetros curriculares oficiais. Este minicurso visa refletir sobre a relação entre as teorias e as práticas que envolvem o ensino da literatura na educação básica.

9. Introdução à leitura do *Tractatus Logico-Philosophicus*, de Ludwig Wittgenstein: as primeiras proposições. Profa. Dra. Léa Carneiro Silveira (UFLA)

O objetivo do minicurso é fornecer alguns elementos para a leitura das proposições que constituem o início da obra mencionada. Abordaremos, portanto, a seguinte questão no contexto da filosofia do primeiro Wittgenstein: dada a linguagem, o que deve ser o mundo? Dito de outro modo: o foco residirá na ontologia suposta à linguagem em seu aspecto lógico. Recomenda-se a leitura de dois textos para o melhor aproveitamento do curso:

- 1- CUTER, J. V. G. “Você entendeu este título?”. In: Vinícius de Figueiredo. (Org.). *Filósofos na Sala de Aula - volume 3*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2008, p. 158-201.
- 2- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: EDUSP, 1993. (pp. 131-147).

Ambos os textos estão disponíveis na biblioteca e também na pasta da disciplina “Filosofia da linguagem”, para fotocópia.

10. Avaliação da produção de textos escolares: no papel e na tela do computador. Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli (PUC-SP)

Considerando o processo da escrita como ponto de partida para o ensino da produção textual, apresentam-se reflexões de natureza teórica e metodológica sobre critérios de correção, de modo a orientar mais substancialmente o olhar do professor-corretor e, como decorrência, minimizar a subjetividade inerente ao processo de correção de textos em papel ou na tela do computador.

Resumos

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Janaína Perpétua de Almeida (UFLA)

No presente artigo, tem-se por objetivo fazer uma discussão acerca das potencialidades da estratégia metodológica sequência didática para o trabalho com o gênero memórias literárias. Este estudo terá como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam o trabalho com a produção textual, além de teóricos como Irandé Antunes, Geraldi, Marcuschi, Schneuwly; Dolz, entre outros. Como resultado, tem-se que o trabalho com o texto na perspectiva sócio interacionista permite ao aluno ter conhecimentos acerca dos diferentes usos da língua portuguesa nos diversos contextos sócio comunicativos. Desse modo, as práticas de escrita devem ser apresentadas por meio de propostas mais sistematizadas, em que os conhecimentos prévios sejam mobilizados e que novos conhecimentos sejam construídos. Além disso, a produção textual e a reescrita de textos devem estar incluídas no planejamento do professor, a fim de um desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, permitindo-lhe um desenvolvimento da capacidade comunicativa, capaz de fazer o aluno agir nas diversas situações de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual; Memórias Literárias; Sequência Didática.

OS MEMES COMO ESTRATÉGIA INTERATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UM ESTUDO DE CASO

Raquel Abreu-Aoki - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A comunicação humana pode se originar em diversas manifestações linguísticas como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas. Ela é bastante diversificada, porquanto pertence às muitas esferas da atividade humana. Sobre esse acontecimento, Bakhtin, já em meados de 1997, apontava para tal questão. Suas pesquisas alertaram os estudiosos contemporâneos para um fato de suma importância: não há atividade humana dissociada da utilização da língua, “cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos gêneros discursivos”. Comunicamo-nos por meio desses gêneros pertencentes ao cotidiano dos sujeitos falantes. Eles sofrem constantes atualizações ou transformações, são sempre novos e, ao mesmo tempo, velhos, “relativamente estáveis”, se modificam para atender às necessidades de uma dada sociedade (BAKHTIN, 1997). Muitos são os estudiosos que partiram desses pensamentos e os consideram em suas investigações, dentre eles, Schneuwly e Dolz (2004). Nesta comunicação, demonstraremos uma Sequência Didática (conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática) elaborada a partir das contribuições destes pesquisadores para o ensino da língua portuguesa. Realizamos a SD com a finalidade de estudarmos o gênero memes (uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar,

principalmente em meios virtuais). Com esta metodologia, percebemos que os alunos tiveram a oportunidade de leituras variadas, e puderam desenvolver, de forma lúdica e interativa, suas habilidades de compreensão e interpretação de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros textuais; *Memes*.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LP POR SUJEITOS SURDOS:

UMA REFLEXÃO, UMA PRÁTICA.

Maria Teresa Abrahão de Araújo – Mestre em Linguística Aplicada (UFMG)

Este artigo busca evidenciar algumas particularidades referentes à alfabetização e ao letramento de sujeitos surdos na língua pátria (Língua Portuguesa), destacando a necessidade de construção de novos paradigmas educacionais que atendam a esses sujeitos/cidadãos, privilegiando seu conhecimento linguístico da sua língua natural — Libras —, com o objetivo de alcançar progressos relevantes no processo de aprendizagem desses sujeitos, que pertencem a uma comunidade singular. A cultura desses sujeitos deve ser não só respeitada, como também incorporada a todo o processo educacional no qual são/estão inseridos, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse sentido, realizamos – com apoio em trabalhos Ferreiro e Plácido (1982), Teberosky (1989), Ferreiro & Teberosky (1999), Botelho (2002), Gesuelli (2004), Karnop (2004) e Quadros (2004) – uma pequena reflexão e oferecemos singela contribuição relacionada a práticas pedagógicas, nesse sentido, que consideramos relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; alfabetização; letramento; práticas pedagógicas.

SUFIXO –ÃO, USO E COMPORTAMENTO NA PROPAGANDA DA MÍDIA BRASILEIRA

Maria Soledad Ariela Jerez Arellano - Discente de Letras Português (UFLA)

No estudo apresentado sobre o sufixo- ão observa-se brevemente o aspecto lexical e sintático desse elemento, na perspectiva da Teoria Gramatical e no texto. Busca-se compreender o uso de sufixos aumentativos, como forma de linguagem argumentativa e persuasiva dentro dos fins a que esta se propõe. Assim, o estudo analisa, de forma específica, o efeito provocado pelo uso do aumentativo **ão**, e suas características em propaganda de uma marca de cerveja, existente no mercado brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Sufixo; Aumentativo; Propaganda.

ESCOLHAS SISTÊMICAS DE TRANSITIVIDADE E DE LÉXICO NA REPRESENTAÇÃO DE ESCÂNDALOS POLÍTICOS

Guilherme Rocha Brent

Este estudo tem por objetivo analisar as escolhas linguísticas feitas na representação de dois escândalos políticos, a saber, o escândalo do mensalão e o dos cartões corporativos, com a atenção voltada para o modo como jornalistas criam realidades de crise e de corrupção para aquilo e para aqueles representados em seus discursos. Os resultados da análise apontam

uma excessiva visibilidade das transgressões cometidas, bem como de seus autores. Ao apresentarem ações, atribuírem qualidades e classificações, relatarem ações enunciativas, expressarem experiências internas, representarem a existência de algo e expressarem comportamentos psicológicos e fisiológicos acerca dos escândalos, os jornalistas constroem realidades de mundo específicas para cada evento, potencializando suas irregularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Transitividade; representação; escândalos políticos

AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA CONCRETA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

Este artigo, por meio de relato, tem a intenção de socializar a experiência de uma sequência didática no processo de alfabetização durante o 1º semestre, numa turma de 1º ano (5 e 6 anos) na EMEF Professora Claudete da Silva Vecchi, da rede municipal de Bauru. Priorizou-se neste trabalho focalizar olhares para as contribuições no uso e produção de caligramas e/ou poema concreto nas atividades de reflexão sobre o sistema de leitura e escrita em três planos: lúdico, escrito e digital. Ressalto que a experiência ultrapassou as expectativas iniciais proposta, configurando um estudo louvável, digno de ser registrado em virtude de ser um gênero pouco ou ainda não utilizado pelos professores nas turmas de alfabetização. Apresento também reflexões de um contexto de aprendizagem em que ele, o gênero textual poema concreto, caracterizado pela união da imagem e escrita, tornou-se uma espécie de brinquedo verbal, visual e sonoro, permitindo assim possibilidades para o letramento literário

- integrante do plural de letramento - corroborando, portanto com as orientações trazidas nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação e pelos documentos oficiais que se apoiam numa perspectiva de integração entre os componentes curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Gênero textual.

O GÊNERO CAMPANHA EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Francieli Aparecida Dias (UFLA)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Atualmente, a temática meio ambiente tem sido incorporada ao cotidiano escolar, com vistas a um maior conhecimento do ambiente circundante e à formação de alunos e cidadãos. Nesse sentido, os cursos de licenciaturas precisam inserir essa temática no âmbito da formação, para que os graduandos realizem discussões teóricas e experimentem vivências metodológicas que ampliem seus saberes sobre os parâmetros que alicerçam a Educação Ambiental. Na área do ensino de Língua Portuguesa, sabendo da importância do trabalho com os gêneros textuais, bem como o estudo do conteúdo, forma (estrutura composicional), estilo e função social dos mesmos, o presente trabalho elege como objeto de estudo o gênero “campanha educativa”, com o objetivo de inventariar potencialidades desse gênero para a formação de leitores críticos e reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Gêneros Textuais; Campanha educativa.

A REPRESENTAÇÃO DA TERCEIRA IDADE NAS PUBLICIDADES DE *LINGERIE*

Karina Druve (Universidade Federal de Minas Gerais)

Maira Guimarães (Universidade Federal de Minas Gerais)

Tendo em vista o nosso interesse pelo discurso do corpo na mídia impressa, no presente estudo, buscamos analisar a transgressão dos imaginários sociodiscursivos relativos à terceira idade em duas publicidades da marca Duloren. Situando o nosso referencial teórico na esteira dos estudos da Análise do Discurso Franco-Brasileira, utilizaremos as contribuições de Adam e Bonhomme (1997), para o estudo do discurso publicitário; os trabalhos de Charaudeau (2010), no que diz respeito ao conceito de efeito de verdade; a noção de imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2007) e as reflexões de Nicolas (2012) sobre transgressão. Em nossa análise, pudemos constatar que, por meio da transgressão dos imaginários sociodiscursivos referentes à atividade e à vida sexual da mulher idosa, as publicidades buscam questionar os paradigmas que rondam o universo da terceira idade.

PALAVRAS-CHAVE: discurso publicitário; imaginários sociodiscursivos; efeito de verdade.

A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: O QUE OS ALUNOS QUEREM?

Natália Mariloli Santos Giarola - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Pesquisas no campo da Linguística Aplicada têm focado na investigação de crenças sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa (BARCELOS, 2004, 2006; COELHO, 2005; SILVA, 2007). No entanto, muitos estudam as crenças com foco no professor (BARCELOS, 2008). Por isso a necessidade de estudar os desejos e crenças dos alunos de escolas públicas, em relação à língua inglesa. Esta pesquisa foi realizada com os alunos de duas escolas públicas, no interior de Minas Gerais. Os objetivos foram identificar o que os alunos esperam do professor de inglês para que ele possa planejar melhor suas aulas e ter um melhor envolvimento com os aprendizes. Como pressupostos teóricos, pautamo-nos nos estudos sobre crenças, motivação e interação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (ARAGÃO, 2008; AQUINO, 2013; BARCELOS, 2013; COELHO, 2005; MICCOLI, 2013; MICHELON, 2004). Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário e os dados foram analisados de acordo com o método survey (BABBIE, 1999). Os resultados sugerem que os alunos de escolas públicas almejam um ensino de melhor qualidade e um professor que interaja e forneça subsídios para um ensino e aprendizagem mais efetivos. Notamos que os aprendizes além de quererem um professor educado, criativo e com competência linguística para ensinar a língua inglesa, eles desejam aulas mais lúdicas e atividades contextualizadas, a fim de motivá-los a aprenderem a língua alvo. Também confirmamos a importância do bom relacionamento entre professor-aluno no contexto escolar. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de o professor conhecer o que os alunos esperam dele e de suas aulas, a fim de ter um ensino/aprendizagem mais significativo. Esperamos que este estudo motive professores em formação e em serviço a conhecer um pouco os anseios dos alunos de escolas públicas em

relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; motivação; ensino/aprendizagem de LI.

CONTRIBUIÇÕES DA NUMISMÁTICA PARA OS ESTUDOS DIACRÔNICOS DA LÍNGUA

Evandro Luiz Gouvêa (UFLA)

A evolução da capacidade humana de se comunicar, a linguagem, é observada há tempos por meio de explicações de natureza religiosa e filosófica. Embora não se sabe ao certo como a linguagem surgiu, é sabido que esta avança através do mesmo caminho por onde se processam os fatos históricos. Há uma convergência clara entre o eixo diacrônico proposto por Ferdinand de Saussure e o eixo cronológico da História. Respectivamente, o eixo diacrônico ou eixo das sucessividades é a linha do tempo onde ocorrem as mudanças linguísticas. Assim, os estudos diacrônicos das línguas exploram documentos históricos nos quais possa comprovar a existência de arcaísmos linguísticos. Até o presente momento, encontram-se fragmentos da língua em inscrições em tábuas, lápides e pedaços de couro. Entretanto, uma sub-área da História, a numismática, isto é, a ciência que estuda as moedas e medalhas, tem muito a contribuir com registros gravados nas moedas antigas. Nestes documentos é possível depreender conhecimentos sobre várias áreas científicas e culturais, como a Matemática, economia, religião e a linguagem. Considerando a linguagem, é possível notar que as legendas impressas nas moedas apresentam mudanças ocorridas durante o longo processo de transição do latim para a língua portuguesa por meio de vocalismo (redução

do ditongo tônico em vogal aberta), metaplasmo por troca através de consonantização e mudança analógica por comparação com a língua grega. Deste modo, o objetivo deste trabalho é averiguar os motivos que podem acrescentar estes documentos originais, as moedas, às fontes de estudos diacrônicos. Apoiado na literatura e em acervo pessoal, o presente trabalho tem como expectativas que as moedas possam se constituir provas concretas da evolução da língua, uma vez que na maioria das vezes elas são datadas, fazendo assim referência ao período de suas cunhagens.

PALAVRAS-CHAVE: Numismática; Linguística; Diacronia.

A LEITURA ESTRATÉGICA EM INGLÊS E O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA COMPREENSÃO

Annallena de Souza Guedes – Doutoranda em Linguística Aplicada (UFMG)

Este trabalho configura-se como um recorte de uma pesquisa de mestrado que trata dos processamentos estratégicos de leitura utilizados por estudantes de nível médio para a compreensão de textos escritos em Inglês. Adotamos como metodologia de investigação a utilização de três diferentes tipos de instrumentos de avaliação de leitura, contudo, aqui, analisamos apenas o uso dos testes de compreensão de textos, que objetivam mensurar os processamentos de leitura usados pelos informantes para chegar à compreensão. Partindo de contribuições de teóricos como Kleiman (2002), Scaramucci (1995), Tomitch (2000), Tumolo

(2008), dentre outros, foi feita uma descrição e análise das habilidades e operações cognitivas previstas e exigidas para cada questão do teste, bem como o número de acertos e de erros. Os dados foram obtidos através da colaboração de 22 informantes, estudantes do Curso Técnico Subsequente em Alimentos, de uma Instituição Federal de Educação Profissional da Bahia. Neste trabalho, centraremos a análise apenas do teste de compreensão de textos aplicados com os estudantes do Curso Técnico em Alimentos. Na primeira seção abordaremos algumas contribuições teóricas acerca dos testes de compreensão de texto; em seguida, na segunda seção, traremos para a análise dados desta investigação e, por fim, na última seção, mostramos as constatações resultantes deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura em língua inglesa; compreensão; processamento estratégico.

MODALIDADES DA REPETIÇÃO: ANÁLISE DO RECURSO DA REPETIÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Pinto Herculano (UFLA)

A presente comunicação versa em uma análise de recursos da repetição utilizados por alunos do ensino fundamental de uma escola pública, participante do PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação da Docência), no município de Lavras. De acordo com estas modalidades de recursos da repetição, foram analisadas produções textuais de alunos do ensino fundamental com o intuito de observar a frequência do uso de tais modalidades. Para fundamentar a discussão proposta, foi realizado um estudo bibliográfico embasado em

Antunes (2005), Ferreira (2010) e Koch (1998). Para realização desse estudo, optou-se por analisar 38 produções escritas de alunos de duas turmas do 7º ano da E.E.C.S no município de Lavras. Para tanto, foi desenvolvida um projeto o qual culminou em proposta de produção de texto com os alunos. A repetição está presente tanto em textos orais, bem como em textos escritos (MARCUSCHI apud FERREIRA, 2010). Os textos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase-sinônimos, repetições de palavras e expressões (KOCH, 1998). Concomitantemente, tomamos como foco em nossa pesquisa quatro modalidades da repetição: a ênfase, que tem como objetivo ressaltar ou enfatizar palavras; b) a explicação, que tem como alvo destacar e explicitar o que o autor defende ser mais importante em seu texto; c) a progressão que tem a intenção de expandir ou dar continuidade ao texto; e, por último, d) repetição por meio da retomada do tema tratado (ANTUNES, 2005). A partir do estudo empreendido, que teve por finalidade constatar que o recurso da repetição é muito utilizado pelos alunos do ensino fundamental, que visando a um texto coesivo, enfatizam, explicam, progridem e retomam suas produções escritas, mas que, também a usam de forma inadequada.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos da repetição, Produções Textuais, Ensino fundamental

**POR UM ENSINO “CRÍTICO” DA LÍNGUA INGLESA: TRAZENDO ASPECTOS
COTIDIANOS PARA A SALA DE AULA**

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFMG)

A língua inglesa tem sido aparentemente ensinada de “maneira acrítica e apolítica” (SIQUEIRA, 2010, p. 27). Tal forma de ensinar recebe inúmeras críticas, já que não contempla aspectos relevantes de nosso cotidiano, ou seja, segue “dissociada dos assuntos sociopolíticos” (JORGE, 2012, p.82), bem como, de questões históricas, culturais, econômicas, assuntos que estão em foco na mídia, na sociedade em geral. Desse modo, o objetivo do nosso projeto, realizado em 2013 em uma escola de idiomas, foi inserir notícias, acontecimentos cotidianos na forma de *warmers*, atividades de início de aula, a fim de buscar um ensino “crítico” da língua inglesa, relacionado a questões polêmicas do cotidiano. Fundamentamos nosso projeto, principalmente, nos estudos do Letramento Crítico (Freire, 2001; Cervetti; Pardales e Damico, 2001; Luke, 2003; Mclaughlin; DeVogd, 2004). Os alunos se mostraram bastante motivados a participarem das discussões promovidas e ofereceram um *feedback* positivo em entrevista realizada após a conclusão da primeira etapa do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino acrítico e apolítico; letramento crítico; língua inglesa

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CHARGE: O DISCURSO HUMORÍSTICO DA CRÍTICA SOCIAL NO BRASIL NAS ERAS FHC E LULA

Marília Dalva Teixeira de Lima (UFPB)

A construção de sentido em enunciados verbovisuais como a charge se dá de modo complexo, visto que esse gênero do discurso apresenta um emaranhado de elementos que possibilitam efeitos de sentido os mais diversos. Este trabalho tem por objetivo analisar como se dão os efeitos de sentidos construídos a partir da relação entre enunciados verbais e não verbais no

âmbito do gênero charge. A fundamentação teórica que subsidia este estudo é a Teoria da Enunciação proposta por Bakhtin e o Círculo, particularmente os conceitos de dialogismo, carnavalização e enunciado. As charges utilizadas nesta pesquisa são as do cartunista Chico Caruso, publicadas no jornal O Globo, entre os anos de 1994 e 2006 e que retratam dois importantes momentos da política brasileira: A era FHC e a era Lula. O que nos motivou a optar por gêneros verbovisuais que nos remetem ao âmbito do humor, como o gênero charge, foram seus contrastes entre situações consideradas graves, sérias, e o deboche e o escárnio, que se dá em uma dialética relação entre o riso e o sério. A escolha se justifica também porque os enunciados verbovisuais têm sido objeto de estudo em trabalhos em Análise do Discurso e em Análise Dialógica do Discurso, que não se limitam ao enunciado verbal. Podemos comprovar assim a abrangência de ambas as teorias. Os resultados da pesquisa apontam que, inseridas em um contexto comunicacional mais amplo que a interação face a face, as charges tentam reproduzir através de elementos relativamente reconhecíveis pelo leitor o cenário da enunciação, tornando possível a compreensão do enunciado incluído em seu contexto histórico, ideológico e político. O gênero mantém também um constante diálogo com o sujeito-leitor e possui um importante papel no registro da história.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação, Bakhtin, charge.

AS VARIÁVEIS DE SENTIDO DO SUFIXO INHO-(A) NO PORTUGUÊS

Carla Beatriz Mesquita (UFLA)

Bruna Brocoletti Pinto (UFLA)

Cássia Ap. Silvino Vasconcelos (UFLA)

Fátima Ap. Magalhães Fonseca (UFLA)

O processo de formação de palavras envolve além de conhecimento linguístico e gramatical, a necessidade do falante de criar novos vocábulos, a partir de uma base de sentido (lexema). Conhecida, no âmbito da derivação sufixal o (-inho), segundo (SKORGE, 1959) cada vez mais tem sido empregado e expressivo, porém alguns autores antigos relutavam na sua utilização, diferenciando dos autores atuais, as funções do “inho” no português atual, geralmente não são termos fixos, mas variáveis de sentido e tem sempre que se levar em consideração a relação com o contexto. Diante do exposto, o artigo propõe um estudo acerca das multifacetadas do sufixo –inho, ou seja, as possibilidades de sentidos criados a esse elemento mórfico(alomorfe), de acordo com a necessidade e as intenções dos falantes.

PALAVRAS-CHAVE: Diminutivo. sufixo- sentido .

O DILEMA ENTRE VOZES NARRATIVAS: A QUESTÃO DO NARRADOR DE *LO IMBORRABLE*, DE JUAN JOSÉ SAER

Raquel Alves Mota - POS-LIT/UFMG

É legítima a discussão acerca dos motivos pelos quais Saer privilegia o narrador heterodiegético em seus romances. Essa questão é importante porque a postura narrativa esclarece outros pontos conflituosos e recorrentes na abordagem crítica da obra saeriana, como, por exemplo, a relação do sujeito com a experiência ou como se pode delinear, por meio do relato, a realidade vivida. A voz narrativa expressa os contornos desses temas já que põe a descoberto o sujeito e o objeto do discurso, manifestando os mecanismos de envolvimento entre esses dois vetores. Essa discussão é conduzida por meio da análise de Lo imborrable (1993), que apresenta um “falso” narrador homodiegético: a personagem perspectivada “narra” sua própria história em terceira pessoa. O esquema saerino de problematizar a própria possibilidade de representação, como afirma Premat (2002), é desnudada nessa relação da personagem com o ato de construção do próprio relato. Em Lo imborrable, essa questão é, também, desvelada na postura da personagem Tomatis, no seu ato de criticar um romance escrito nos moldes da representação realista. No escopo de percorrer a relação entre as vozes e pessoas do discurso trazem-se os teóricos: Bakhtin (1992), Santos (1989), Genette (1995); e, também, a perspectiva crítica de Perdigón (2011), Ludmer (2007) e Sarlo (2005). A partir disso é possível visualizar como o universo dos romances saerianos representa, por meio de uma voz distanciada, a própria construção ficcional.

PALAVRAS-CHAVE: Narrador. Vozes. Poética.

DESTINOS ERRANTES: UMA LEITURA DE MILTON E RUSHDIE NO BRASIL

Mayra Helena Alves Olalquiaga

O épico setecentista *O paraíso perdido*, de John Milton, narra, de forma poética, o mito fundador da queda do homem. Desde sua publicação, o poema tem sido discutido à exaustão pela crítica miltoniana, mas em leituras que tendem a centralizá-lo, assim como seu autor, dentro do cânone literário inglês. No entanto, para nós leitores (e professores) brasileiros da obra miltoniana, seria este paradigma “apropriado”, ou até mesmo desejável? Em outras palavras, como podemos abordar um texto como *O paraíso perdido* sem reproduzir um aparato crítico, refletor de um discurso cultural (neo)colonial, dentro do qual a noção de referência/herança literária carrega ainda o peso de uma dívida? Tendo essa questão como pano de fundo, este trabalho propõe uma discussão do épico para além de seu status de “texto fundador”, uma discussão que o texto miltoniano aparece mediado ou atravessado por seus diálogos com a produção literária contemporânea, especificamente a obra do escritor indiano Salman Rushdie. Aqui, a obra do “sucessor” de Milton é vista como espaços em que colaboração e contestação em relação ao épico são simultânea e continuamente encenadas. Neste movimento de aproximação/diferença, nos desvios operados por Rushdie, o épico é ao mesmo tempo deslocado e dotado de uma sobrevida, condicionada às preocupações e engajamentos literários não de Milton, mas do próprio Rushdie.

PALAVRAS-CHAVE: Milton, Rushdie, destinerrance.

A LITERATURA BELLATIANA E A NARRATIVA PERFORMÁTICA

Natalino da Silva de Oliveira (PUC/MG)

O que seria narrativa performática? Como pensar a performance na letra e a presença corporal? Quais aspectos tornariam a literatura bellatiniana um exemplo de narrativa performática? O objetivo deste artigo é refletir sobre a presença performática na narratividade literária e especificamente nos romances de Mario Bellatin. A narrativa performática pode ser entendida como uma reação à narrativa pós-moderna identificada por Silviano Santiago (2002) e à morte do narrador decretada por Benjamin (1985). Ao passo que a narrativa pós-moderna reconhece sua pobreza de experiência e visa abstrair-se de qualquer tentativa autoral de colocar-se nos textos e passa a preocupar-se somente com a forma, a narrativa performática, ainda que o autor se negue a expor sua subjetividade como no caso dos romances de Mario Bellatin, apresenta cacos, rastros que expressam a performatividade autoral. O narrador pós-moderno é “aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador” (Santiago, 2002, p.45). O narrador performático, por sua vez, se apresenta e performa a narratividade textual com seu próprio corpo, com sua presença incorporal. Esta reflexão passará pelas reflexões sobre o narrador pós-moderno de Silviano Santiago, pela performance narrativa dos estudos de Cohen, Ravetti e Pedron, pelo comunismo formal de Bourriaud.

PALAVRAS-CHAVE: Performance; narrativa; Mario Bellatin.

O RECONTO DURANTE A APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Mara Oliveira (UNIFAL)

O presente trabalho, foi orientado pela professora Doutora Vanessa Cristina Giroto, docente do departamento de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG.

A partir do tema reconto e das contribuições que são possíveis a ele, formulamos aqui como a questão central que guiará nossa pesquisa: De que maneira as crianças em processo inicial de alfabetização se apropriam do conhecimento literário através da prática do reconto?

Este estudo me permitiu investigar quais são as possibilidades da aprendizagem e da leitura por meio do reconto no Ensino Fundamental, tendo como base teórica os escritos de Lajolo (2005), Machado (2002) Philadelfio (2003), Giroto (2012). Sabemos da importância da leitura, tanto para as crianças como para os adultos na atualidade, pois a leitura está presente no cotidiano das pessoas de diversas maneiras, proporciona conhecimento, saber, reflexão. No entanto, poucas pessoas ainda tem acesso a leitura. A pesquisa foi feita a partir de uma revisão bibliográfica teve o intuito de analisar como tem sido abordado o tema da leitura e do reconto entre os anos 2000 a 2010 nos principais periódicos da Educação (Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação e Educação e Sociedade, COLE). A metodologia utilizada para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso foi a metodologia comunicativo-crítica que busca mostrar um dos modos de se investigar a realidade, tendo diálogo e a transformação social como base. Como resultados, verificamos que o trabalho com o reconto é utilizado no trabalho de alfabetização nas escolas, sendo trabalhos em diversos contextos durante as

aulas, mas não foram encontrados pesquisas relacionadas os tema revisão bibliográfica. A partir desse aspecto, este trabalho é relevante para contribuir no campo da educação no que diz respeito à aprendizagem e às possibilidades de o trabalho com reconto em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; literatura, reconto.

AFFORDANCES NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Eliene de Souza Paulino (UFMG)

Natália Mariloli Santos Giarola (UFMG)

No presente artigo discutimos a influência das affordances na sala de aula tomando como base a teoria do Caos e da Complexidade, a qual funciona como suporte para entendermos o funcionamento da aprendizagem de línguas estrangeiras. Para exemplificar, foram selecionadas duas narrativas de aprendizagem em língua inglesa escritas no primeiro semestre de 2014 e gentilmente cedidas para este estudo por duas alunas da pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Muito se tem pesquisado a respeito dos métodos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e temos na Teoria da Complexidade, a qual apresentamos brevemente, um novo enfoque para investigação do comportamento dos aprendizes dentro e fora da sala de aula ante as práticas pedagógicas e as influências do meio. Segundo Martins e Braga (2007), a

teoria tem sido cada vez mais utilizada na compreensão dos sistemas humanos e sociais, e dentro dessa perspectiva a linguística aplicada de igual modo reconhece a sua contribuição.

De acordo com a teoria, a aquisição da língua estrangeira é tida como um sistema aberto e complexo, sujeito a alterações e interferências a partir da interação de seus elementos. Dentre as características dos sistemas dinâmicos complexos, nos detemos na descrição das affordances, que diz respeito à interação entre agente e ambiente, “na qual o agente é considerado um sistema auto-organizado, movido por intenções e interagindo com um ambiente repleto de informação” (SOUZA, 2011, p.42). Miller (2009, apud SOUZA, 2011) acrescenta que através das considerações acerca das affordances é possível refletir sobre as potencialidades e restrições de um ambiente.

Iluminadas pelos estudos de Gibson, 1977; Martins e Braga, 2007, Martins, 2008 e Paiva, 2009, Davis e Sumara, 2012; dentre outros autores, sugerimos que diversos affordances podem ser observados na aprendizagem de línguas e utilizados em benefício do aprendiz. Com isso, sustentamos que os professores podem auxiliar os alunos a explorar os affordances também fora da sala de aula, uma vez que o ambiente escolar pode não oferecer todos os propiciamentos necessários para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: affordances; teoria da complexidade; narrativa de aprendizagem.

RELATOS DE MILITANTES DO MOVIMENTO ESTUDANTIL EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO E DOS TIPOS TEXTUAIS

Pauline Freire Pimenta (UFLA)

Dentro dos movimentos sociais, o movimento estudantil surge como uma manifestação da vontade de mudança de estudantes de todo o mundo na década de 60, atrelado à vontade de transformação não só do sistema educacional como também da sociedade em si. Neste artigo pretendemos analisar de que maneira os gêneros e tipos textuais estão presentes nos posicionamentos dos entrevistados em relação ao movimento. Após a análise do *corpus*, percebemos que algumas características são comuns às três entrevistas, porém com algumas peculiaridades. As diferenças ocorrem devido ao contexto político, ao momento e à forma como os entrevistados viveram a experiência no movimento e refletem na presença dos tipos textuais, bem como na estrutura da entrevista.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; Tipo textual; Movimento estudantil

A TELA E O TEXTO: A LEITURA FRENTE ÀS ATUAIS FERRAMENTAS DIGITAIS

Daniel Santos Ribeiro (Universidade Federal de Lavras)

Mauricéia Silva de Paula Vieira (Universidade Federal de Lavras)

O artigo ora apresentado se ocupa das questões referentes à leitura em um contexto de múltiplas linguagens e tecnologias. Entende-se que ler é uma atividade cognitiva, social e que a produção de sentido está ligada aos conhecimentos prévios, às tecnologias disponíveis, aos objetivos do leitor e também ao contexto em que a leitura está inserida. Neste sentido, este texto se propõe a discutir a leitura na interface com as tecnologias da informação e comunicação e se justifica pela relevância de se investigar os modos de leitura na sociedade atual. Trata-se, assim, de discutir os conceitos de leitura, de letramento digital e de hipertexto no contexto das práticas de leitura atuais, a fim de compreender os novos letramentos advindos das mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação das informações. A pesquisa de cunho bibliográfico está alicerçada em Coscarelli (1996 e 1998), Brayner (2013) e Taylor (2014). Os dados parciais analisados fazem parte do projeto “Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso das tecnologias no ensino da leitura em escolas públicas mineiras” e indicam que as tecnologias digitais são pouco utilizadas como recursos metodológico para o trabalho com a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital; hipertexto; tecnologias

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO UM PROCEDIMENTO DE ENSINO NA PRODUÇÃO

TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Cleonice de Moraes Evangelista Leão (UFLA)

Dalma Flávia Barros Guimarães (UFLA)

O presente trabalho visa refletir e analisar uma proposta de ensino utilizando as Sequências Didáticas no ensino de produção textual escrita do gênero artigo de opinião, aplicada no nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha, localizado no município de Rio Verde – Goiás. A aplicação desta proposta teve a duração de mais ou menos um bimestre e foi desenvolvida nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2013. Para tanto utilizou-se como referencial teórico os ensinamentos sobre sequências didáticas dos pesquisadores da Escola de Genebra: Dolz, Noverraz e Schnouly (2004), a fim de não só melhorar a qualidade das aulas de Língua Portuguesa pautadas no ensino do gênero discursivo artigo de opinião, através de uma sequência didática, mas também, simultaneamente, analisar a eficácia desta metodologia. E assim, possibilitar ao aluno o domínio da leitura e da expressão oral, bem como, a reflexão sobre o uso da linguagem argumentativa, em diferentes contextos. Os resultados obtidos revelam que o referido trabalho de produção textual pautado na metodologia de sequências didáticas não apresentou um resultado ideal, porém obteve um resultado satisfatório no que tange à evolução escrita dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos; Sequências didáticas; Artigo de opinião.

O ENSINO DA LITERATURA INGLESA NA ESCOLA REGULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Caroline Martins dos Santos (UFMG)

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas tem sido muito discutido a partir dos documentos oficiais que propõem o ensino crítico e a formação do cidadão, como proposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). Alguns trabalhos discutem a importância da literatura para o ensino de língua estrangeira, além de outros fatores que contribuem para a formação crítica do indivíduo. Porém, a escola pública brasileira apenas oferece espaço à literatura para o ensino de língua portuguesa, e a língua estrangeira se ocupa apenas do aspecto linguístico. Este trabalho propõe investigar o espaço que a literatura pode obter na sala de aula de língua estrangeira na escola pública a partir da experiência de um estágio supervisionado em uma escola estadual de Belo Horizonte. Além da oportunidade de trabalhar o aspecto linguístico nas obras clássicas da literatura e os diversos temas presentes nelas que oferecem oportunidades de reflexão, também se deve ressaltar a imperdível oportunidade que se encontra de fazer letramento crítico a partir do estudo da literatura de língua inglesa. O trabalho analisa a experiência de uma professora de inglês ao inserir literatura inglesa no currículo de uma escola pública e discutir temas transversais através de temas literários propostos. Como principais referenciais teóricos da presente pesquisa estão Monte Mór (2010), Duboc (2011), Faustino (2011) e Wielewiski (2010, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico, Literatura, Escola Pública.

A PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

Giovane Silveira da Silva (UFLA)

Mauricéia Silva de Paula Vieira (UFLA)

As tecnologias digitais certamente vêm apresentando-se com bastante relevância no contexto atual de ensino/aprendizagem e contribuem, de forma significativa, para novas condições de percepção e compreensão dos diversos textos existentes na sociedade. Nesse viés, esse trabalho ocupa-se assim em investigar o uso das TICs em escolas públicas de mineiras e as percepções dos alunos, professores e diretores, sobre o uso de tais tecnologias no trabalho com a leitura. Como nativos digitais, os alunos percebem a importância do uso das tecnologias digitais, entretanto sabem, também, que se encontram inseridos em um contexto de ensino sustentado, tanto por condições burocráticas, quanto por condições precárias do próprio ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Ensino; Percepções.

O TRATAMENTO DADO AO SUJEITO PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Ruth Geisiane Alves da Silva (UFLA)

Profa. Dra. Márcia de Fonseca Amorim (UFLA)

Observamos que o ensino gramatical é constantemente uma educação ancorada nos parâmetros da gramática tradicional, que realiza um trabalho desvinculado da produção

textual, com frases soltas e sem sentido, como diz Irandé Antunes (2003). A partir das definições de sujeito encontradas nos compêndios gramaticais e nas observações de estágio de Língua Portuguesa surgiu o interesse pelo desenvolvimento deste trabalho. A pesquisa em questão consiste na análise do conceito e exemplificação do sujeito nos manuais didáticos e instituições de ensino, com o objetivo de refletir pontos insustentáveis da Gramática Tradicional (GT) e, a partir disso, apresentar sugestões para a reestruturação do sentido dessa classe gramatical, tendo em vista que muitos aspectos da GT precisam ser analisados com cuidado, seja o caráter normativo, a inconsistência teórica, a monopolização de apenas uma variedade linguística, entre outras questões. (PERINI,1999). Fundamentados na análise que vem sendo feita durante o estágio percebemos uma lacuna entre o que é proposto pelos gramáticos acerca da significação do sujeito e o que esse elemento de fato desempenha nos exemplos convencionais utilizados ainda nas escolas. Dessa forma, percebemos que a Gramática tradicional não dá conta de algumas situações, provocando confusão e contradição na cabeça do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática tradicional; ensino descontextualizado; tratamento do sujeito.

ANÁLISE DO USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO

Tamyres Cecília da Silva (UFLA)

O presente trabalho visa a socializar o resultado de uma pesquisa que elegeu como objeto de estudo o gênero artigo de opinião e os operadores argumentativos utilizados em sua estruturação. Para a consecução do trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho teórico, embasada em diversos autores como Bazerman (2009), Koch (2002), Marcuschi (2008), Citelli (2002), Perelman; Olbrechts Tyteca (2002). A partir do trabalho realizado foi possível constatar que os gêneros se dão como forma de interação eficiente entre os seres, fazendo-se presentes na sociedade, concretizando-se em cada situação comunicativa, trazendo forma aos diálogos e funcionalidade ao ato comunicacional. No caso do gênero estudado, constatou-se que o artigo de opinião busca, a partir de um tema social questionável, aberto a discussões, levantar ideias e argumentos que sejam capazes de induzir o leitor contrário a essa opinião de que determinados pensamentos anteriores estavam equivocados, enquanto firma em interlocutores favoráveis à questão tal posição compartilhada com base em informações e sustentações teóricas e práticas a respeito. As estratégias de persuasão são contempladas, uma vez que esse tipo de texto visa a envolver os interlocutores a partir de mecanismos argumentativos, que não só ativam os conhecimentos prévios dos leitores, como também propiciam a associação a outras informações, que por sua vez, orientam a direção de conclusões. Após a pesquisa, foi realizada uma análise argumentativa em três artigos de opinião, visando identificar as estratégias discursivo-argumentativas utilizadas pelos autores para defesa de suas posições sobre tais questões. Puderam-se observar várias técnicas utilizadas para tal, como recursos intertextuais, recursos de autoridade e perguntas retóricas

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião; Argumentação; Gêneros textuais.

AS CIDADES E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS CRÔNICAS DA ESCRITORA

Yara dos Santos Augusto Silva (UFMG)

O presente trabalho de investigação visa a inquirir como a escritora Clarice Lispector (1920-1977) elabora o espaço literário de suas crônicas, ao se deter, sobretudo, na análise do tratamento concedido pela autora às cidades que representa, a partir de um olhar particularizado. Nascida na Ucrânia, Clarice Lispector passa a infância no Recife e a juventude no Rio de Janeiro. Em 1944, na condição de mulher de diplomata, a escritora vai viver em Nápoles. Reside também na Suíça, na Inglaterra e nos Estados Unidos, bem como desfruta da oportunidade de muito viajar. As vivências das distintas cidades, com as quais trava contato em tal itinerância, refletem-se na escrita das crônicas que Clarice publica na coluna mantida, de agosto de 1967 a dezembro de 1973, aos sábados, no Caderno B do Jornal do Brasil, cujos textos foram compilados na obra *A descoberta do mundo* (1984). Neste estudo, objetiva-se discutir como algumas das referidas crônicas da autora representam as cidades das quais tratam, bem como analisar as distintas perspectivas e modos expressivos a partir dos quais isso ocorre. O modelo analítico interpretativo proposto se embasa em contribuições teóricas de autores como Bachelard, Benjamin, Deleuze, Didi-Huberman e Barthes. Se a investigação se fundamenta no arcabouço teórico referido, a pesquisa supõe, também, que cada objeto, em seus mecanismos de significação, oferece sua própria forma de leitura. Como resultados, podemos concluir que, ao tratar de diversas cidades, as crônicas de Clarice Lispector delineiam

cartografias literárias, que encenam reflexões acerca do pertencer e da identidade, da relação entre escrita e memória, do ser estrangeiro e da sensação de depauperamento, e especialmente, a respeito da vivência de choque entre uma paisagem íntima e o espaço urbano, que repercute em uma inquietante experiência interior.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade, Espaço literário, Clarice Lispector.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS PALAVRAS DO TUTOR NA EAD

Rita de Cássia Lopes Toledo (UFLA)

Kyldes Batista Vicente (Unitins, ITOP)

Este trabalho trata dos caminhos abertos pelas novas tecnologias em educação e os descaminhos que se abrem frente às grandes dificuldades de fomentar, no país, a educação a distância. Para tal, será utilizada como abordagem teórica os conceitos de linguagem dialógica e a linguagem como processo de interação (Bakhtin), a ideia de repertório (Paulo Freire) e de aluno virtual (Pierre Lévy). O objetivo é construir, a partir dessas noções, uma reflexão acerca do papel do tutor na EaD, considerando-o numa perspectiva que envolve o processo de virtualização, segundo o compreende Pierre Lévy. Freire ainda nos oferece a perspectiva da importância do diálogo como um eixo para pensar sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática. Apresentar-se-á, portanto, um levantamento dos caminhos e descaminhos da EaD, a partir do olhar do tutor de Letras, para que se possa tecer

argumentos e fazer apontamentos sobre as perspectivas de melhoria, estímulo e expansão da nova forma de educação que a modernidade nos proporcionou.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Tutor. Interação

THE IMPORTANCE OF PRONUNCIATION IN LISTENING AND SPEAKING DEVELOPMENT

Adriano Zanetti (Cultura Inglesa São João del-Rei)

It is widely known that pronunciation seems to be the bridge between speaking and listening. A good L2 (foreign language) speaker, when engaged in conversations, is able to make sense of the intended meaning in the spoken exchanges. Such condition, that is, proficiency is closely linked with the multiple facets of the English phonological system. A good L2 speaker is not only the one who will use both lexis and grammar accurately, but the one who will use such proficiency with a considerable level of intelligibility and fluency.

KEY WORDS: intelligibility; pronunciation, phonological system

Artigos Completos

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Janaína Perpétua de Almeida (UFLA)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca das práticas da produção textual e do gênero memórias literárias, a partir da utilização da estratégia metodológica intitulada sequência didática. Os dados analisados foram coletados em um projeto intitulado *Memórias Literárias*, desenvolvido no âmbito do projeto PIBID/Letras da Universidade Federal de Lavras, em uma escola pública de Lavras MG. A análise consistiu de textos de memórias literárias produzidos por alunos do 9º ano e teve como propósito verificar se a sequência didática que contemplava as etapas de produção textual foi satisfatória para a compreensão do gênero. Para tanto, foram desenvolvidas oficinas de ensino-aprendizagem, tanto expositivas quanto interativas, de modo a trabalhar questões relacionadas ao gênero memórias literárias. Partiu-se de uma atividade que visava à motivação dos alunos, para em seguida, apresentar o gênero estruturalmente, sua função social e suas formas de organização linguístico-discursivas, a fim de ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos. Nessa direção, o trabalho proposto contemplou as etapas de planejar, produzir, revisar, reescrever e expor as memórias literárias produzidas pelos alunos.

Para uma compreensão da questão abordada, o presente artigo apresenta uma breve discussão acerca da produção textual, seguida de uma reflexão acerca dos gêneros textuais, de modo mais específico, sobre as memórias literárias, e, por fim sobre as sequências didáticas.

Além disso, apresentam-se os resultados da análise das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção aplicado em uma escola pública.

1) Produção textual

Uma atividade interativa pressupõe o envolvimento de duas ou mais pessoas, buscando o mesmo fim. A escrita é portanto tão interativa quanto à fala, pois também é uma manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos.

Antunes (2003) discorre acerca das funções da escrita, ou seja, por meio dela alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina etc. Assim, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas de maior ou menor importância. Por essas funções, a escrita supõe condições de produção e de recepção. Na modalidade escrita de comunicação, os sujeitos atuantes se encontram em espaços e tempos diferentes. Elaborar um texto é uma atividade complexa e não se reduz somente ao ato motor de escrever. De acordo com Geraldi (1997), para se produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer, é importante criar condições de produção, tanto para textos escritos quanto para os orais.

Ponderando sobre a questão, Antunes (2003) propõe algumas etapas para a elaboração de texto, que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento de revisão e reescrita. O momento do planejamento seria a escolha do tema, dos objetivos, do gênero e das leituras. Momento de organizar as ideias e as informações que são importantes para no momento da produção ser distribuída de maneira a fazer sentido para o leitor. A escrita seria o momento de colocar no papel o que foi discutido no planejamento, a escolha dos itens lexicais e sintático-semântica em concordância com o que foi planejado e de acordo com a situação de comunicação. A revisão e a reescrita seria a análise do que foi escrito para verificar se os objetivos foram alcançados, se há coerência nas ideias e se há fidelidade às normas da sintaxe.

Como se pode observar, a produção textual é uma atividade que demanda uma preparação, uma execução de uma ação e uma avaliação, por isso o texto não pode ser considerado como um produto, mas como um processo, uma vez que emana do sujeito-autor a mobilização de várias ações subsequentes e interligadas.

2) Conceito de gênero

O conceito de gênero teve suas primeiras discussões assentadas em Platão e Aristóteles, que o associava aos gêneros literários. Atualmente, foram ampliadas essas discussões, sendo vinculadas a qualquer tipo de discurso, seja falado ou escrito (SWALES, 1990).

Marcuschi (2008), retomando os estudos de Bakhtin (1979), conceitua gênero como: “textos materializados em situações comunicativas diferentes” (MARCUSCHI, 2008, p.155). O autor ressalta que gênero é a situação empírica de comunicação, ou seja, a realização dos tipos textuais. Os gêneros diferenciam-se dos tipos textuais pelo fato de os tipos serem construções teóricas, e os gêneros serem realizações concretas na língua.

Os gêneros textuais possuem estruturas relativamente fixas, além de serem situados historicamente e socialmente. Alguns exemplos são: carta, bilhete, jornal, romance, aula expositiva, notícia jornalística, entre outros.

Os gêneros textuais, por sua vez, se inserem em um determinado domínio discursivo - uma esfera de atividade comunicativa que indica instâncias discursivas (MARCUSCHI, 2008). Nessas instâncias, estão inseridos gêneros específicos. No domínio religioso, por exemplo, estão os gêneros: sermão, homilia, prece, missa, etc. Portanto, cada domínio discursivo irá restringir os gêneros que poderão fazer parte dele, de acordo com os elementos em comum entre tais gêneros e tais domínios.

3) Memórias literárias, que gênero é esse?

As memórias são construídas a partir de fatos que aconteceram, e em algum momento foram esquecidos. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém.

A importância do gênero recai, portanto, no caráter histórico que possui, pois, mesmo que não se pretenda contar os fatos de modo objetivo, calca-se a narrativa em algo que já passou. Clara e Altenfelder (2008) ressaltam que o texto remete à volta do passado para compor o presente. Essa relação entre o passado e o presente acontece muitas vezes por meio de comparações. O gênero utiliza uma linguagem literária, pois ele tenta despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade das palavras. Assim, no texto, não são narrados os

fatos na sua veracidade, mas busca recriá-los de modo que deixem o leitor como visto em relação ao que leu.

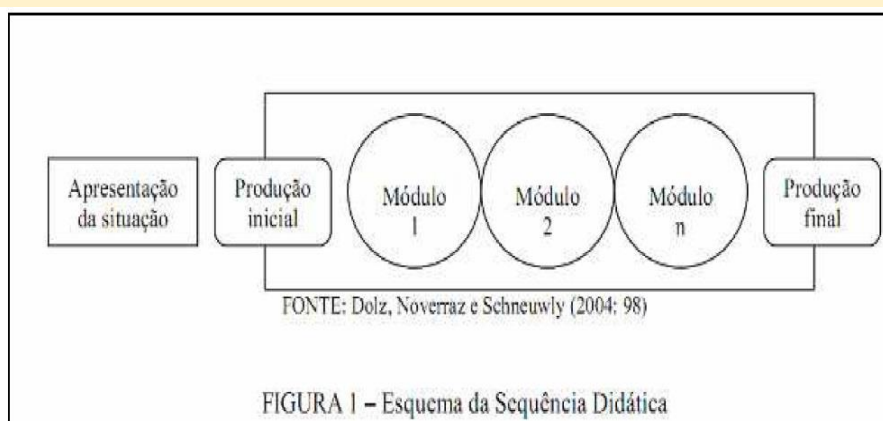
O gênero memórias literárias possui uma estrutura relativamente livre, mas, para compor um material para se utilizar nas aulas podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento. A apresentação expõe os personagens envolvidos, o tempo e o espaço que os fatos ocorreram; o corpo narra os fatos, com descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são de fundamental importância para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. Para Clara e Altenfelder (2008), “a descrição é um recurso que envolve o leitor e o aproxima ainda mais das experiências retratadas no texto” (2008, p. 27). O fechamento consiste em uma avaliação que apresenta o desfecho dos acontecimentos, e uma avaliação das experiências descritas.

Nas memórias, utilizam-se verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado e palavras que eram utilizadas na época em que ocorreram os fatos. São comuns as comparações entre o passado e o presente, em que se destacam as mudanças ocorridas (KÖCHE; BOFF, 2009). O texto de memórias na maioria das vezes é escrito na primeira pessoa, de forma narrativa, mas o gênero pode também ser escrito na terceira pessoa ou ainda mesclar tipologias textuais.

4) A sequência didática

Para contemplar as etapas de produção textual, podem-se utilizar sequências didáticas que, segundo Schneuwly; Dolz (2004), é um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A estrutura de base de uma sequência didática é composta pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, como demonstra o esquema abaixo (cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98):



A apresentação da situação é o momento em que são mostrados aos alunos a situação de comunicação e o gênero com o qual irão trabalhar. Seja escrita, seja oral, essa primeira produção servirá de diagnóstico para os alunos e para o professor, ela indicará o caminho a ser seguido, ou seja, o professor deverá trabalhar baseado nas dificuldades reais da turma. Os módulos (chamados também de oficinas) são as atividades sistemáticas e progressivas que visam à apreensão das características do gênero estudado, para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e elas dão aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A quantidade de módulos varia de acordo com o conhecimento já adquirido do gênero e também da decisão do professor a fim de se trabalhar em cima das necessidades dos alunos. Na produção final, o aluno coloca em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos.

5 Análise dos dados

5.1 Desenvolvimento da proposta

Uma forma eficiente de se trabalhar com as memórias é ter um contato direto com a comunidade local. Trabalhar essa temática pode despertar nos alunos o interesse de ouvir as pessoas mais velhas, reconhecendo que cada indivíduo tem sua importância no contexto sociocultural. Construir um texto do gênero memórias exige habilidades de narrar histórias ouvidas, inventadas ou mesmo adaptadas.

Para tanto, foram iniciadas as atividades com a turma do 9º ano, tendo como partida uma visita a um memorial localizado na cidade de Lavras MG, com o intuito de motivar os alunos

para as próximas etapas. Houve um momento de socialização do passeio e a partir das percepções dos alunos, e das indagações que os bolsistas e a supervisora (professora de Língua Portuguesa) os fizeram, realizou-se um levantamento das dificuldades apresentadas para elaboração de material específico. Dessa forma, passou-se pela situação inicial conforme indica o esquema da Sequência Didática fig.1. Apresentaremos abaixo os módulos procedidos durante o projeto:

No módulo 1, foram utilizados os recursos de data show, slides, fotos, e textos do gênero Memórias literárias e materiais específicos para a apresentação do gênero. Foram trabalhadas leituras de memórias escritas não só por autores reconhecidos, mas também de autores não reconhecidos, como por exemplo, alunos ganhadores das Olimpíadas de Língua Portuguesa de anos anteriores. Trabalhar com textos mais próximos à realidade dos alunos, propiciasegurança e estímulo para a produção textual. Como tarefa de casa, os alunos deveriam entrevistar alguém mais velho da comunidade onde viviam e transformar esta entrevista em um texto narrativo. Pôde-se constatar pelo texto se haviam compreendido o gênero e as dificuldades apresentadas no texto escrito.

Módulo 2: foi realizada uma oficina para auxiliar os alunos na escrita, em que trabalhou-se pontuação, paragrafação, concordância verbal e adequação da linguagem. Os textos foram devolvidos e reescritos em sala de aula com o apoio dos mediadores.

Módulo 3: foi proposta a visita a um asilo da cidade para entrevistar idosos a fim de recolher histórias e lembranças deles, para posteriormente produzirem um texto do gênero memórias literárias baseados nas histórias ouvidas.

Módulo 4: As entrevistas foram procedidas no asilo.

Módulo 5: Neste módulo foram feitas as produções textuais. No texto, os alunos puderam atribuir novas percepções, resumir, inventar ou adequar as histórias da maneira que quisessem, como se fossem sua próprias lembranças,atribuindopoesia para o texto.

Módulo 6: Intervenções necessárias foram feitas nos textos para uma primeira reescrita. Houve acompanhamento individual e interaçãoentre os alunos nas correções.

Módulo 7: Foram feitas outras versões dos textos, variando entre três a cinco reescritas. Os alunos reescreviam em casa e sanavam suas dúvidas na sala de aula.As etapas da escrita eram respeitadas, cada aluno escrevia no seu ritmo.

Módulo 8: Este foi o último módulo da produção textual. Os próprios alunos digitaram seus textos. Cada bolsista monitorava dois alunos por vez. Assim como nas etapas anteriores de reescrita, os alunos puderam refletir e agir sobre o seu próprio texto. Neste, os textos já eram considerados versão final, atingindo assim, o produto final.

Como proposto pelos PCN (1998), o texto produzido pelo aluno deve ser valorizado. A socialização dos conhecimentos adquiridos também integra o processo de aprendizagem. Assim como todo texto tem um objetivo, é importante que o aluno compreenda e conste que ao escrever, escreveu para alguém. Para culminar e expor o projeto e as produções dos alunos, foi realizado um evento, em que foram caracterizados (alunos, professores e bolsistas) de “Anos 60” ou de “caipiras”, os próprios alunos cantaram músicas temáticas durante o evento, os textos foram lidos pausadamente em voz alta para os próprios “donos” da história, os idosos. Isso proporcionou um crédito ainda maior para o trabalho, visto que o projeto além de contemplar as características do gênero, o aprendizado foi abordado de forma contextualizada, valorizando o convívio com um grupo social específico, respeitando as diversidades. O trabalho realizado permitiu aos alunos o resgate da história de vida de membros de sua comunidade local, de forma a dar espaço aos fatos, lembranças e passagens marcantes de tais personalidades.

5.2 Resultados e discussões

O trabalho com estratégia metodológica sequência didática evidenciou a importância de um planejamento sequencial para o trabalho com a produção textual, uma vez que as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita foram realizadas de forma significativa pelos e para os alunos. A proposta foi satisfatória para a compreensão da estrutura composicional, das características linguístico-discursivas e das temáticas que compõem a organização do gênero memórias literárias. Foi relevante o número de produções que corresponderam à exigência do gênero e seu aspecto literário. A maioria das produções apresentou o cumprimento das etapas do texto, constando a *apresentação, corpo e fechamento*. Não podemos deixar de ressaltar que foram de extrema importância as intervenções realizadas para a melhoria da escrita, e sem dúvidas, também as etapas de reescrita para o resultado final. Pudemos perceber uma notória evolução na escrita que diz respeito à ortografia, à pontuação, à concordância, à coesão e à adequação da linguagem.

Considerações finais

A partir do trabalho empreendido, foi possível contextualizar o gênero memórias literárias em uma discussão mais ampla, que compreendeu uma discussão acerca da produção de textos e dos gêneros textuais. Essa contextualização foi importante, pois sinalizou que o trabalho com o texto em sala de aula exige a consideração de aspectos ligados às concepções teóricas e metodológicas. Nesse sentido, a noção de gênero textual, a concepção de produção de texto como processo e a discussão acerca das sequências didáticas contribuíram sobremaneira para um trabalho sistematizado e sequenciado. A análise dos dados indica que a sequência didática contribuiu de forma significativa para a compreensão da estrutura e funcionalidade do gênero em questão, uma vez que o processo de escrita não é muito fácil. A sequência também auxiliou na sistematização de conhecimentos linguísticos textuais próprios do gênero, bem como para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno.

O processo de atividade foi importante para que a produção das memórias fosse enfrentada como uma atividade prazerosa. Essa experiência evidenciou uma pontuação feita pelos PCN (1998), qual seja, a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser focadas nas situações de ensino.

Referências:

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Ministério de Educação, 1998.
- Coletânea: Memórias Literárias. São Paulo: Cenpec 2010. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa).
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti. **Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita**. 2009. Disponível em: >http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos

/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf>. Acesso em: 20 de mai/2014.

MACIEL, Sheila Dias. **A literatura e os gêneros confessionais**. Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/sheila/A%20Literatura%20e%20os%20g%EAneros%20confessionais.pdf>> Acesso em: mai/2014.

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

SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. Mercado de Letras, 2004.

SWALES, J. M. (1990) **Genreanalysis: english in academic and research settings**. Nova Iorque: Cambridge University Press.

OS MEMES COMO ESTRATÉGIA INTERATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UM ESTUDO DE CASO

Raquel Abreu-Aoki
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Introdução

Aristóteles ao escrever seus tratados sobre a *Techne Poietike*, para fins essencialmente literários e a *Techne Rhetorike*, destinada a fins persuasivos, demonstrava preocupação com o funcionamento da linguagem, havia uma tentativa em dividir os textos de acordo com suas finalidades, uma ideia embrionária daquilo que hoje nomeamos gêneros. Tal mote pode ser melhor compreendido ao considerarmos a tripartição retórica proposta pelo filósofo.

Para Aristóteles os “gêneros discursivos” estariam englobados em três “subgêneros”: i) o deliberativo: próprio dos políticos, que diz respeito ao futuro, e busca convencer aos ouvintes sobre a conveniência de se tomar determinadas decisões. ii) o judiciário/forense: voltado para o passado e, como o próprio nome indica, utilizado principalmente por advogados que querem convencer o juiz e ao júri. Por último, iii) o epidítico/demonstrativo, que tem como marcação de tempo o presente e objetiva louvar ou censurar alguém, segundo sua dignidade

Essa simples observação histórica sobre o surgimento dos gêneros, como explica Marcuschi (2002), revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética e mais tarde, o florescimento da cultura impressa os gêneros multiplicaram-se e expandiram-se acompanhado as atividades pluri-sócio-comunicacionais.

No tange os estudos a respeito do gênero, é relevante ressaltarmos a importância das pesquisas de Bakhtin. Sua contribuição, a partir do século XX, foi de suma importância aos estudos linguísticos. Este teórico retomou e ampliou a discussão sobre os gêneros textuais, levando em conta as várias manifestações humanas. O pesquisador destacou que os gêneros não poderiam ser considerados como limitados, mas inesgotáveis, uma vez que representam as inúmeras esferas de atividades sociais.

A temática dos gêneros tem amplo espaço de debate no meio acadêmico, muitas pesquisas são desenvolvidas em torno desse eixo. Mas como seria possível articular o

conhecimento acadêmico construído dos cursos de Letras e a *praxis* pedagógica, mediada por um universo de discursos e práticas sociais do ambiente escolar?

Articulando teorias de autores como Marcuschi, Motta-Roth, Rojo, percebe-se que, no final dos anos 90, a atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugere a importância da língua como um dos elementos que constituem a vida social e são formadas por outras linguagens.

Isso significa dizer que a linguagem é o elemento constitutivo da humanidade e se materializa em diferentes gêneros, o que supõe a necessidade de haver um estudo sistemático que vise à compreensão dessas formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2002) e suas construções, amparado pela defesa dos PCNs (1999, p. 21) que afirmam: “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Ainda que haja toda esta preocupação com a dinâmica do gênero e estudos que dizem respeito à situação de produção, à recepção, às modalidades socioculturais, percebe-se que, tradicionalmente, os estudos dos gêneros nas escolas ocorre a partir de suas regularidades apenas, como amostragem, são abordados como produto, e não como processo.

Propomos, neste trabalho, que a abordagem dos gêneros seja feita do ponto de vista, não apenas do produto final, mas de todo o processo de escrita e para isso, sugerimos o planejamento textual dentro de uma Sequência Didática (SD), elaborada a partir dos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) pesquisadores da Universidade de Genebra. Tal proposta favorece uma reflexão mais eficaz sobre a noção de gêneros, já que leva os alunos a reconhecerem as especificidades de diferentes gêneros, observando, ao mesmo tempo, como elas se articulam e se “desviam” na construção de determinados efeitos de sentido.

Para ilustrar a funcionalidade da SD, utilizaremos como exemplo um gênero textual contemporâneo, a saber: os *memes*.

Sobre os *memes*

O conceito de *meme* surge no contexto da proposta revolucionária do etólogo Richard Dawkins (2002) em sua obra *O gene egoísta*. Darwinista entusiasta, e buscando uma solução para contradições que permaneciam no seio da teoria da evolução, Dawkins propôs enxergar a seleção natural como uma competição entre os genes, chamados por ele de “replicadores. A denominação “*meme*”, segundo Fontanella (2009) “tem origem na abreviação do grego para “imitação” – mimeme. Dawkins oferece como exemplos de *memes* melodias, ideias, slogans, modas do vestuário” entre outros.

Outra grande defensora desse novo gênero é Susan Blackmore. Para esta pesquisadora, o *meme* é “tudo aquilo que você aprendeu de outra pessoa através da imitação” (BLACKMORE, 2000, p. 6). No entanto, vale ressaltar que para os *memes*, a variação é dada não em cópias perfeitas, mas a partir de mutações que aumentam a chance de a ideia permanecer viva, mesmo que modificada, conforme sintetizado no esquema a seguir:



Dessa forma, apreende-se que há um texto original que é a base para os outros textos (que originarão outros, seguindo uma cadeia profícua e criativa), a produção ocorre a partir do processamento desse texto primeiro, e tem seu desfecho na reprodução, porém é importante lembrar que este gênero não tem, como proposta uma finalização, já que sua intenção é ser cambiante, e sofrer várias intervenções.

A sequência didática

A SD é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, que tem por finalidade ajudar o estudante a dominar uma prática de linguagem (re)configurada em um gênero de texto, permitindo-lhe adaptá-la a uma determinada situação de comunicação. De acordo com a concepção de produção textual que incentivamos, a elaboração de uma SD deverá

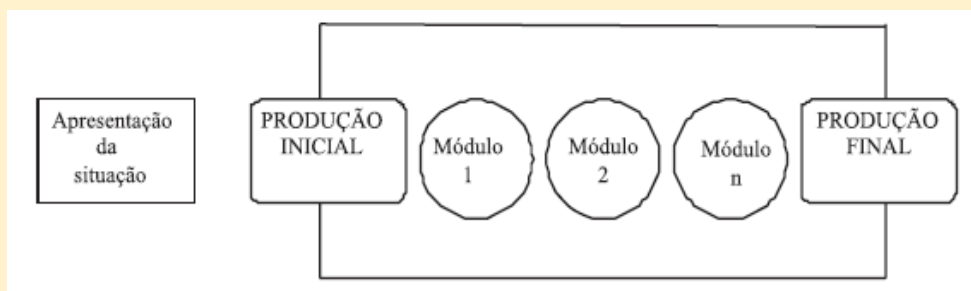
propor atividades que facilitem a aprendizagem de forma progressiva, mediante uma proposta de trabalho formulado em etapas que deem conta de abordar as especificidades do conteúdo a ser tratado.

Além disso, é interessante que se privilegie o trabalho de escrita a quatro mãos ou em pequenos grupos, para que juntos, os alunos possam colaborar para a construção mútua do conhecimento, elaborando instrumentos de registro e síntese, para que, posteriormente, as transformações produzidas na aprendizagem sejam avaliadas.

Do ponto de vista estrutural, uma SD é constituída pelos seguintes passos:

- a) apresentação da situação;
- b) produção inicial;
- c) módulos de atividades (quantos necessários);
- d) produção final (aqui incluído o processo de leitura, reescrita textual);

Tais passos podem ser melhor visualizados por meio do esquema abaixo:



(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A seguir, explicaremos sucintamente aquilo que é mais relevante em cada passo.

a) Apresentação da situação

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que as nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação seja efetiva. Sendo assim, esta deve ser a primeira orientação para a escrita de um texto. O professor precisa apresentar ao aluno o gênero cogitado, é necessário oferecer a turma vários modelos de tal gênero, para criar um conhecimento prévio. Proporcionaremos dois modelos, como exemplo.

O texto abaixo é o *mem* de Joel Santana, o técnico virou piada nas redes sociais por causa de uma entrevista dada na África do Sul, demonstrando um inglês insuficiente. Desse modo, muitos textos foram a partir dessa situação de comunicação, satirizando Joel Santana e o costume das pessoas de dizerem que falam bem uma língua estrangeira, sem na verdade dominar o idioma.

Texto 1



Deste ponto, outros *memes* surgiram causando uma relação intertextual com a entrevista:

Texto 2



b) *Produção inicial*

Nesta fase, uma primeira produção/diagnóstica é solicitada aos alunos, podendo ela ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. Esta etapa é importante para que o professor possa elaborar os módulos seguinte, baseando-se nas fragilidades da turma em relação à escrita.

c) *Módulos de atividades* (quantos necessários)

O professor deverá dividir os módulos, de acordo com a realidade da turma em que ministra as aulas e com o diagnóstico feito. É importante ressaltar que cada turma é única, sendo assim, uma SD não pode ser utilizada da mesma forma para todas as classes.

Sugerimos alguns aspectos que podem ser trabalhados nos módulos: representação da situação de comunicação, situação de produção mais imediata e mais ampla; aprofundamento temático; a infraestrutura do gênero; a estrutura geral do texto; os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; a realização dos mecanismos enunciativos; e problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.

d) *Produção final* (aqui incluído o processo de leitura, reescrita textual)

Possibilitará ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos anteriores e permitirá ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção). Essa produção final deverá passar por processos de revisão.

Considerações finais

Em suma, podemos ressaltar que a escolha da SD como ferramenta de ensino colabora com a aprendizagem dos alunos, pois permite o domínio de um gênero discursivo de forma gradual, facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente, além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o aprendiz.

É importante destacar que nem todos os alunos resolverão suas dificuldades de produção de textos, da mesma maneira, após o desenvolvimento de uma SD.

Ressaltamos, também, que a SD é um instrumento dinâmico, ou seja, sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Além disso, mesmo que a SD apresente riqueza nas atividades propostas, nem tudo poderá ser previsto. Portanto, mais vale adaptar o trabalho à realidade dos alunos do

que, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista na SD. Haverá situações em que os módulos da SD só assumirão seu sentido completo no instante em que as atividades forem redefinidas em função das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas.

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. e notas de Manuel Alexandre Jr., Paulo Farnhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998, Livro I, parágrafo 2.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2001.
- FONTANELLA, Fernando. *O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera*. III SIMPÓSIO NACIONAL ABCiber, São Paulo/ESPM. 2009.
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: Dionísio, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOTTA-ROTH, D. *Teorias de Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas*. VI SIGET, Natal/UFRN. 2011.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LP POR SUJEITOS SURDOS: UMA REFLEXÃO, UMA PRÁTICA.

Maria Teresa Abrahão de Araújo
Mestre em Linguística Aplicada (UFMG)

Uma das tarefas principais da escola, nos ciclos iniciais, é desenvolver, na criança, as competências e as habilidades necessárias para que ela consiga ler e escrever satisfatoriamente. Não seria, portanto, exagero afirmar que a alfabetização é o centro das expectativas de todos os atores sociais envolvidos nas comunidades escolar e familiar. Essa expectativa, geralmente, não vem sozinha; ela vem acompanhada de uma forte certeza de que as competências e as habilidades necessárias para que a criança aprenda a ler e a escrever serão desenvolvidas nos primeiros anos da sua vida escolar.

Tanto a leitura quanto a escrita, no entanto, são habilidades que exigem da criança atenção a aspectos da linguagem aos quais ela não foi estimulada a dar importância, até o momento em que começa a aprender a ler e a escrever, uma vez que, até esse momento, os estímulos geralmente recebidos por ela não enfatizam determinados aspectos linguísticos necessários à alfabetização, tais como, por exemplo, a consciência sobre as semelhanças e as diferenças entre os aspectos fonológicos e gráficos da língua, conforme afirmam Ferreiro & Teberosky (1999).

Em face disso, o que fazer, na escola, para otimizar práticas de alfabetização e de letramento de sujeitos surdos, considerando-se os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), definidos “em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 67) e o respeito à diversidade?

Apesar de, segundo Diniz e Rahme (2004, p. 113), a história do ensino formal e a portadores de necessidades especiais auditivas, no Brasil, remontar à cidade do Rio de Janeiro de 1857, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), verificam-se sérias deficiências nesse ensino. Isso porque, além das que se verificam no ensino para ouvintes, para o surdo, aprender a ler e a escrever exige novas habilidades, além dos aspectos fonológicos e semânticos já introduzidos por suas

experiências familiares e sociais anterior à fase escolar, e apresenta novos desafios à criança, com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, essa tarefa é complexa e difícil para todas as crianças, e não apenas para as crianças surdas, uma vez que letras, números, sinais de pontuação, entre outras ocorrências em um texto escrito, concorrem no que diz respeito à complexidade dos processos de apropriação da escrita e da leitura.

Assim, conforme afirma Góes (1999):

estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escritura. (GÓES, 1999, p. 1)

As crianças surdas, expostas aos mesmos estímulos e oportunidades que as crianças ouvintes, para aprenderem a ler e a escrever, tanto em sua casa — quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes — quanto na escola regular — quando, nessa escola, não há uma redefinição dos paradigmas de alfabetização e letramento, considerando a Língua Portuguesa – doravante LP – uma segunda língua para o aluno surdo — mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual, conforme demonstraram pesquisas realizadas por Góes (1999), citada acima, Botelho (2002) e Gesuelli (2004).

Esse resultado confirma a expectativa do pensamento lógico: crianças surdas, por motivos óbvios, não recebem os estímulos sonoros oferecidos, normalmente, aos ouvintes desde o seu nascimento. Os pais, os irmãos, os amigos e parentes — enfim, todos os que têm contato com a criança — costumam brincar e conversar entre si; dentro ou fora de casa, a criança ouvinte sempre recebe estímulos sonoros, seja por meio dos meios de comunicação, das buzinas dos carros, dos “ruídos” da natureza; enfim, com uma variedade e uma frequência enormes, que estimulam, constantemente, o cérebro dessa criança, possibilitando-lhe o início

de seu desenvolvimento cognitivo e um conhecimento fonológico e semântico da sua língua e do mundo em que vive.

Além disso, segundo Botelho (2002), os problemas na alfabetização de surdos em L2 — no caso brasileiro, LP — advêm da ausência do pleno domínio de uma L1 — Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) — que permita aos surdos a construção de uma estrutura linguística que lhes proporcionará uma visão realista do mundo e o aprendizado de uma L2. Por isso, Gesuelli (2004) afirma que há necessidade de se refletir sobre as concepções tradicionais do ensino de L2 para os surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como fator constitutivo desse processo.

A partir dos resultados dessas pesquisas, é possível — comparativamente às crianças ouvintes — afirmar que as crianças surdas encontram dificuldades diferentes na aprendizagem da leitura e da escrita e que elas tenham que superar obstáculos que não afetam as crianças ouvintes na alfabetização. Por isso, os métodos de alfabetização mais eficientes para as crianças surdas podem ser radicalmente diferentes dos métodos que foram bem-sucedidos para as crianças ouvintes — e vice-versa, devendo, portanto, ser escolhidos e planejados em razão dos obstáculos e das dificuldades apresentados pelas crianças surdas em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a criança surda, com todas as particularidades que a tornam membro da comunidade surda, necessita (como também necessitam as crianças ouvintes) do convívio com outros surdos adultos que lhes proporcionem o aprendizado da Libras, e do convívio com adultos ouvintes bilíngues que lhes proporcionem o aprendizado da LP, em sua modalidade escrita.

Encontramos, então, uma problematização para a situação singular dos surdos, porque sua língua natural não coincide com a Língua oficial do país onde vivem, nem com a língua utilizada na/pela família desse surdo que é formada, em sua maioria quase absoluta, por pais ouvintes. Por maiores que sejam as defesas sobre o uso diferenciado da LP pelos surdos, uma questão permanece: a comunicação e a interação dos surdos com os ouvintes.

A cidadania plena pressupõe, entre outras atitudes, a comunicação e a interação em diversas situações e práticas sociais: amizade, emprego, família, escola, lazer e diversas outras. A língua, nesse aspecto, é o meio de se realizar/vivenciar, concretamente, essas situações; daí

a necessidade de se tornar o surdo um ser bilíngue, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias para que ele seja tão competente em LP leitura/escrita — defendemos a ideia de que o surdo deve priorizar o aprendizado da LP em sua modalidade escrita e utilizar sua língua natural na modalidade oral — quanto os demais brasileiros.

Assim, a escola deve, fundamentalmente, priorizar a introdução da criança surda nas mais variadas funções sociais da língua, tanto em Libras quanto na LP, em sua modalidade escrita.

Uma opção no ensino de LP escrita para aprendizes surdos que defendemos é a utilização do conhecimento linguístico já adquirido pelo uso da Libras para alcançar o aprendizado da língua-alvo – L2.

Gostaríamos de ressaltar algumas possibilidades presentes na utilização do conhecimento linguístico adquirido/prévio do sujeito surdo para o alcance do objetivo pedagógico da sua alfabetização em L2; como, por exemplo, a utilização das características diferenciadoras de alguns sinais para despertar, no aprendiz surdo, a consciência/o conhecimento de estruturas e funcionamentos semelhantes entre a língua de origem – L1 – e a língua-alvo – L2.

A título de exemplificação, detalharemos essa possibilidade utilizando os sinais referentes às ideias de APRENDER e SÁBADO, que formam um par mínimo em Libras, cujos sinais são apresentados na FIG. 1 e na FIG. 2, respectivamente.



FIGURA 1 – Sinal referente à palavra “Aprender”. Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>.



FIGURA 2 – Sinal referente à palavra “Sábado”. Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>.

Os dois sinais — APRENDER e SÁBADO — apresentam apenas o ponto de articulação diferenciado e, conseqüentemente, significados diferentes, como podemos observar nas figuras acima; no mais, todas as demais características de sua representação em Libras são semelhantes. Ao aprender esses sinais, o surdo tem a oportunidade de descobrir e construir uma consciência

fonológica sobre os traços distintivos de uma língua; ou seja, o aprendiz surdo compreende que apenas uma configuração de mãos, um movimento ou um ponto de articulação diferente é suficiente para a construção de uma palavra com significado diferente.

Assim, esse aprendizado/essa construção consciente poderá facilitar a compreensão do aprendiz surdo da estrutura da língua-alvo, ao ser utilizado o paralelo analógico entre os sinais APRENDER e SÁBADO (das FiG. 1 e 2) e as palavras “mata” e “lata”, por exemplo, que formam um par mínimo em LP.

Outra possibilidade consiste na utilização dos sinais referentes à SÁBADO e LARANJA, na estratégia de ensinar ao surdo a estrutura, a compreensão de polissemia, de metáforas, etc.. Observemos, a seguir, na FIG. 3 e na FIG. 4:



FIGURA 3 – Sinal referente à palavra “Sábado”. Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>.



FIGURA 4 – Sinal referente à palavra “Laranja”. Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>

Há coincidência em todas as riáveis, como ponto de articulação, movimento, configuração de mãos. O sentido adequado, entretanto, somente poderá ser construído com a utilização de pistas oferecidas pelo contexto. Da mesma maneira ocorre com inúmeras palavras na LP, principalmente em expressões conotativas/subjetivas, como metáforas e demais figuras.

Para ilustrar, podemos citar uma palavra de uso social frequente, qual seja: *manga*. A palavra *manga* apresenta pelo menos 4 (quatro) sentidos possíveis: fruta, manga de camisa, nome de uma cidade localizada no interior de Minas Gerais e denominação dada ao campo onde o gado pasta, sendo que os 2 (dois) primeiros sentidos são os mais utilizados no dia-a-dia.

Nossa intenção é mostrar que os princípios e mecanismos utilizados na Libras são semelhantes aos princípios e mecanismos constitutivos da LP e que, por isso mesmo, são capazes de ensinar um aprendizado da língua-alvo baseado no conhecimento e na conscientização sobre sua estrutura e seu funcionamento, por meio do uso de comparação ou de contraste entre as mesmas.

Por outro lado, diferenças entre as referidas línguas existem e devem ser ilustradas pelo mesmo motivo citado nos parágrafos anteriores: oferecer conhecimento e consciência sobre as características formadoras e/ou constitutivas de uma língua.

Uma dessas diferenças diz respeito à presença de algumas marcas, como tempo, pessoa, número, etc.. Exemplo dessa presença é que, na LP, há marcas de desinências ou flexões que têm função de comunicar ao leitor as ideias de tempo (defendi = desinência/flexão, cuja finalidade é transmitir a informação de que a ação ocorreu no passado e já terminou.), pessoa (defendemos = desinência cuja finalidade é transmitir a informação de que o sujeito é da 1ª (primeira) pessoa do plural – nós) entre outras marcas. Diferentemente, na Libras, tais informações são transmitidas por meio da utilização de sinais específicos que acompanham o sinal tópico, como, por exemplo, a utilização do sinal **ontem**, **hoje**, **semana que vem**, etc., cuja finalidade é transmitir a informação sobre o tempo/momento de ocorrência da ação, entre outras diferenças.

Em Libras, por sua vez, existem também marcas ou flexões que desempenham a função de indicar ideias como duração, continuidade ou recorrência de uma ação realizada no verbo, sob a forma de intensificação ou modificação no movimento do sinal que representa a ação; ou seja, no movimento do sinal referente ao verbo utilizado. O sinal referente ao verbo “cuidar”, por exemplo, pode ser feito de maneiras diferentes, que indicam diferentes ideias (como a ideia de uma ação incessante, de uma ação ininterrupta ou de uma ação habitual), conforme o movimento utilizado na realização do sinal.

Uma estratégia que nos parece bastante eficiente para o aprendizado da escrita consiste na criação, em sala de aula, de tempos dedicados à reflexão sobre a língua; ou seja, tempos dedicados à criação de uma consciência metalinguística em vários níveis, desde o nível ortográfico (fonológico, para crianças ouvintes) até o nível textual.

Devemos, sempre, nos lembrar de que tais diferenças não apontam, necessariamente, para diferenças culturais, mas para diferenças na forma; a Libras utiliza o espaço para se realizar, enquanto a LP utiliza o meio acústico ou suportes para escrita, para a sua realização.

Não podemos, porém, desprezar o fato de que o indivíduo dessa comunidade surda pertence, também, a outra comunidade — a comunidade formada por todos nós, brasileiros ouvintes — com a qual, aliás, interage, constante e simbioticamente, nas esferas social, política e profissional. Nesse sentido, consideramos fundamental que se busquem novos paradigmas que, respeitando as diferenças culturais, desenvolvam instrumentos eficazes para a alfabetização e o letramento, em LP, desses indivíduos, permitindo que possam usufruir de todas as oportunidades que uma sociedade organizada e democrática oferece aos seus indivíduos e que possam dela participar, de maneira efetiva e autônoma, conquistando mais espaços em sua vida social, política e profissional, como cidadãos plenos.

Nesse sentido, a visão do ensino de LP escrita, para os surdos, deve contemplar uma visão bilinguista de ensino, uma vez que esses aprendizes fundamentam o aprendizado da língua-alvo em sua língua natural, como todos nós, aliás. A visão bilinguista defende a utilização da Língua de Sinais em toda prática pedagógica relacionada ao ensino não só de outra língua, mas de todas as disciplinas/habilidades vinculadas ao ensino formal/informal, posicionando-se a favor da ideia de que a Libras é fundamental para o desenvolvimento pleno dos surdos, enquanto a LP constitui ferramenta importante para aprendizagem significativa, para a sua inclusão social, para o desenvolvimento de sua autonomia, a promoção do respeito à diversidade e de interação e cooperação, previstos nos PCNs (BRASIL, 1997).

Assim, o foco deve se voltar, urgentemente, para um novo paradigma de ensino da LP que evite os equívocos do passado e que promova novas práticas pedagógicas fundamentadas nas características específicas do aprendiz surdo, respeitando e divulgando a sua cultura, a sua língua, inserindo viés visual que não só estimule, mas também facilite o aprendizado desse sujeito, tendo em vista sua refinada capacidade visual. Deve-se buscar um caminho novo não

só para o ensino de língua para os surdos, mas também para os ouvintes, uma vez que o desempenho linguístico de ambos deixa muito a desejar, conforme atestam os resultados de avaliações sistematizadas realizadas pelo Ministério da Educação - MEC e pela Organização das Nações Unidas - ONU, afastando-se de propostas expostas nos PCNs (BRASIL, 1997) e em projetos político-pedagógicos da maioria das nossas escolas.

Considerações finais

No caso específico tratado aqui, cumpre ressaltar a importância da formulação de um processo pedagógico de ensino que priorize o uso, nas atividades escolares, de experiências que apresentem e explorem, fundamentalmente, aspectos visuais, não só como fator facilitador do aprendizado desejado, mas também como fundamento a partir do qual o sujeito surdo poderá compreender, construir e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Diante disso, justifica-se a necessidade de ampliação dos estudos sobre a educação dos surdos, uma vez que, geralmente, no Brasil, toda a sua vivência escolar é realizada em ambiente cuja língua de transmissão de conteúdos é a LP, em patente situação de desconhecimento e de desrespeito à cultura surda e à Língua de Sinais, numa concepção preconceituosa, biológica e patológica do ser surdo. Concepção essa que vai de encontro ao que preconizam os PCNs (BRASIL, 1997) em termos de objetivos (mencionados em nossa introdução), de práticas didático-pedagógicas e de consideração à diversidade, que “tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade” — que defendem que “as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, 1997, p. 97).

Defendemos, portanto, o desenvolvimento de um novo paradigma educacional para os surdos, que sistematize o ensino de LP, em sua modalidade escrita, utilizando uma perspectiva contrastiva/comparativa com a Língua de Sinais, alinhada ao enfoque do bilinguismo e do biculturalismo, proporcionando ao sujeito surdo condições de realizar comunicação plena, com o uso da Língua de Sinais, otimizando práticas e usos de recursos, oferecendo-lhe oportunidades efetivas, eficientes e eficazes para compreender, com mais facilidade, o mundo e de participar ativamente da comunidade em que vive.

Referências

- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Fundamental - SEF, 1997.
- DINIZ, Margareth; RAHMNE, Mônica. Da educação especial à educação exclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 110-138. (Coleção Educador em Formação)
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Miraco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- GESUELLI, Z. M.. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al.. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.
- GÓES, M. C. R.. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- TEBEROSKY, A.. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

SUFIXO -ÃO, USO E COMPORTAMENTO NA PROPAGANDA DA MÍDIA BRASILEIRA

Maria Soledad Ariela Jerez Arellano
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

INTRODUÇÃO

A propaganda surge da necessidade de divulgar produtos, marcas e serviços de consumo e utiliza a persuasão como aliada e como instrumento para convencer o público consumidor a adquirir tais produtos. Para atingir seus objetivos, a propaganda precisou ser cada vez mais atrativa e direta, explorando a linguagem oral, escrita ou simplesmente visual, já que como se sabe, a linguagem em si, tem uma função argumentativa. As ferramentas encontradas pela propaganda surgem diretamente das artes audiovisuais, da linguística de texto, da semântica e da morfologia. O nosso foco de trabalho considera principalmente essa última: o aspecto morfológico de recursos linguísticos presentes na propaganda, especificamente o sufixo aumentativo **-ão**, seu uso pragmático, suas características e seu sentido semântico. Destacaremos, entre outras propagandas, as difundidas por uma marca de cerveja, a qual evidenciou seu território publicitário, utilizando-se desse aumentativo, que se transformou numa espécie de carro chefe ou marca, destacando-se assim no mercado.

A pesquisa considerou os estudos de Margarida Basílio (1987), que explicam a forma gerativa do léxico e os aspectos semânticos envolvidos no uso dos sufixos, e as contribuições de Batista (1987) e Alves, que acrescentaram conceitos como: formação de palavras, uso e frequência de afixos. Foram trazidos, também, as considerações de Koch (1992) e de Bakhtin (1979) sobre discurso e ideologia. A análise empreendida privilegiou uma abordagem qualitativa, a partir de propagandas publicitárias que usaram o sufixo **-ão**, focalizando principalmente na campanha da Schin, uma marca de cerveja.

O LÉXICO E A FORMAÇÃO DE PALAVRAS: O USO DO SUFIXO -ÃO

A língua, na sua eficiência comunicativa, manifesta-se através do texto em seus variados gêneros, e ao mesmo tempo, sempre dentro do processo argumentativo- discursivo. Como enfatiza Bakhtin (1979), todo discurso é ideológico, isto é, o discurso veicula uma posição com sentido próprio, ainda que o signo pelo qual se expressa na linguagem depende também da interpretação do interlocutor de acordo com a ideologia que possui. Portanto, a palavra utilizada, o léxico utilizado requer de primordial cuidado, para poder efetuar as competências que a língua dispõe, na forma que nos é necessária. Nas palavras de Koch (1992 apud KOCH,p.22): “É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. O conceito de texto não foge à regra”. Considerando-se uma perspectiva interacional da linguagem, A autora afirma que:

Deste ponto de vista, poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (1992 apud KOCH, 2001,p.22)

É também interessante observar que na língua tudo está relacionado, desde o signo linguístico passando pelo léxico e sua morfologia à função sintática, e da função sintática ao texto, do texto ao discurso, e à comunicação em si. Enfim, trata-se da linguagem e de suas possibilidades de uso.

Um dos aspectos tratados pela Morfologia é o estudo do léxico. Segundo Basílio (2010), uma das contribuições da perspectiva gerativa aos estudos lexicais foi o de focalizar o léxico como conhecimento, em oposição à visão tradicional do léxico como vocabulário. Considerando-se o aspecto gerativo da língua, estudado por Chomsky (1970), a Hipótese Lexicalista deu curso a duas vertentes a Hipótese Lexicalista Fraca e a Hipótese Lexicalista Forte, ambas relativas à origem lexical, uma das quais aborda o aspecto gerativo no caráter interno do léxico. Batista afirma, que pode-se destacar a capacidade geradora do léxico, baixo uma outra expectativa, muito mais significativa, no processo construtivo e no pragmático da língua.

Linguistas que assumem o caráter interno do léxico observam privilegiadamente processos de formação de palavras, uma vez que eles indicam a natureza da produtividade lexical da língua. Assim, em vez de observar a formação de palavras de forma estática, eles destacam o dinamismo por trás dos fenômenos, uma vez que estes podem ser reveladores da capacidade criativa da língua. (BATISTA, 2011, p.48)

Segundo Basílio (2010), a visão gerativista lexicalista da formação de palavras apresenta certos pontos problemáticos, pois a concepção de “regras” não é explicitada de modo uniforme em seu uso na literatura pertinente. Contudo, o maior problema se dá na derivação, pois mesmo que existam os parâmetros para ser observados na geração, existem também, muitas acepções ou variedades que dificultam a identificação, portanto, sua derivação, e, é sobre isto que Basílio (1998) ressalta: “Um dos problemas relativos à utilização de regras para a descrição de processos lexicais nesta abordagem está na imprecisão do conceito”. Basílio, ainda acrescenta que:

Dissemos, por exemplo, que acrescentamos -ção ao verbo agilizar com o objetivo de torná-lo um substantivo. Este seria, portanto, um exemplo do tipo de necessidade que nos leva à formação de palavras: temos uma palavra de uma classe ou categoria lexical, como "verbo", e precisamos usá-la como "substantivo". Nesse caso, formamos uma palavra nova para poder utilizar o significado de uma palavra já existente (p.8) num contexto que requer uma classe gramatical diferente. Este é, sem dúvida, um dos usos mais freqüentes [sic] na formação de palavras novas. É também o motivo mais privilegiado em toda a literatura sobre formação de palavras. desde as gramáticas tradicionais até teorias lingüísticas [sic] mais recentes, como o estruturalismo e a teoria gerativa transformacional [sic] . Na verdade, em todas as abordagens do fenômeno de formação de palavras, os processos que podemos utilizar para. formar [sic] novas são sempre descritos através das classes gramaticais. O que implicitamente sugere que usamos afixos com a principal finalidade de formar uma palavra de uma classe a partir de uma palavra de outra classe (BASÍLIO, 1987, p.72)

Mas porque criar novas palavras, uma vez que possuímos um léxico tão rico? Por que a necessidade de sufixação, entre outros processos? A resposta assertiva é a necessidade do falante em ser preciso, objetivo e desempenhar todas as habilidades argumentativas, como também o papel persuasivo da comunicação. Como Basílio afirma:

As palavras são elementos de que dispomos permanentemente para formar enunciados. Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar muito para pensar nelas. E não nos damos conta de que muitas vezes estas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu. Do mesmo modo, quando estamos lendo um artigo no jornal, um livro, etc., em geral não percebemos que algumas palavras do texto não faziam parte do nosso vocabulário anteriormente à leitura (Ibid., p.70)

A propaganda é uma das práticas sociais mais beneficiadas com a riqueza linguística

do léxico, e que explora todas suas formas possíveis, uma vez que é o léxico que recorta nossa percepção do mundo, em seus aspectos naturais, biológicos, sociais e culturais” (BATISTA, 2011, p.34). Porém, muitas vezes essa necessidade da propaganda extrapola a produção de vocábulos existentes, e não recua em atrair estrangeirismos e criar neologismos baseados e associados a contextos culturais. É no intuito de utilizar a língua de forma criativa e persuasiva, como estratégia para convencer o público consumidor a comprar, que acaba muitas vezes não respeitando as regras gramaticais, na formação de novas palavras. Assim, a indústria publicitária pode ser considerada como uma das grandes responsáveis pelas mudanças da linguagem.

Em relação ao uso de unidades derivacionais afixais, os prefixos e os sufixos pertencem a uma categoria geradora de novas palavras e possuem funções específicas e determinadas, como no caso dos sufixos de intensidade e de aumento. Na prática gerativa de novos vocábulos se estima que, é a derivação prefixal que atende a uma maior porcentagem de casos. Segundo Alves, de acordo com nos dados : “[...] a derivação prefixal revela-se o processo mais produtivo dentre os processos de formação de unidades lexicais neológicas, correspondendo a 29% das unidades coletadas. A derivação sufixal, por sua vez, corresponde a 10% dos neologismos registrados.” (2009, p. 62).

Porém, nem sempre o uso de sufixos é bem sucedido, pois existe uma disputa entre a relação morfológica e a semântica, pois uma possui uma forma estável (enquanto a regras), entretanto, a outra é variável de acordo à percepção. Se a propaganda não tiver um cuidado específico no uso desses recursos, isso pode levar a intenção persuasiva ao fracasso. Sobre isto Basílio (1987, p.72), aponta: “Uma outra causa para os resultados semânticos que encontramos está na multiplicidade de processos que podem afetar uma construção: ou na utilização e disseminação de situações naturais de metáfora e extensão de sentido: ou na presença insuspeitada de funções em certos formativos.”

A linguagem criativa da propaganda utiliza amplamente o processo gerativo do léxico, principalmente no uso dos sufixos diminutivos e aumentativos, utilizando seu caráter funcional, demonstrado diretamente na língua portuguesa, na criação de novas palavras partindo de um radical ou lexema já existente, sem assim aumentar significativamente a quantidade de itens lexicais. Mas por que esta necessidade sempre crescente de neologismos e novos vocábulos na

língua? Acaso não são suficientes os lexemas e a produção existente em cada língua? Acerca disso, Margarida Basílio comenta:

Em última análise a razão por que formamos palavras é a mesma razão por que formamos frases: o mecanismo da língua sempre procura atingir o máximo de eficiência, o que se traduz num máximo de flexibilidade em termos de expressão simultaneamente a um mínimo de elementos estocados na memória. É essa flexibilidade que nos permite contar com um número gigantesco de elementos básicos de comunicação sem termos que sobrecarregar a memória com esses elementos (BASÍLIO, 1987, p. 73)

No entanto, e apesar de que em todo momento novas palavras estão surgindo, algumas com tempo se constituem como parte do léxico, enquanto outras sobrevivem unicamente à necessidade do momento. Contudo, as possibilidades do léxico gerar novos vocábulos são restritas às regras gramaticais que deverão ser observadas, como no caso dos sufixos, aderidos na sílaba final do lexema. Segundo Batista (2011, p.34): “Isso nos leva a considerar que o léxico de uma língua é um conjunto sempre pronto a receber unidades novas (produtividade lexical) e a descartar unidades que deixam de ser usadas pelos falantes (incluem-se as unidades consideradas como arcaísmos)”.

Considerando o uso pragmático e também semântico do sufixo -ão, observamos que ele pode representar vários sentidos, como quando queremos expressar a intensidade de algo, como no caso de *calorzão*, e ao mesmo tempo podemos utilizar o sufixo no sentido de aumentativo de tamanho, *homenzarrão*, que indica algo de grande tamanho. Assim também, Alves explica que entre outros sentidos, a palavra unida a este sufixo pode dar um sentido de abranger de forma quantitativa “um algo”.

O sufixo intensivo de caráter aumentativo mais frequente é -ão, seguido de -aço. -ÃO apresenta sempre o significado de “muito grande, excessivo”, mas também denota diversas nuances significativas, de acordo com a base a que se associa. Desse modo, o Provão, o Exame Nacional de Cursos, não era apenas uma prova grande, mas uma “prova aplicada a um grandíssimo número de formandos de várias áreas com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior”; o Timão, uma das denominações do Club Corinthians Paulista [sic], é um “time grandioso por seus feitos e pelo número de sua torcida” (ALVES, 2009, p.62).

Basílio enfatiza que, as unidades lexicais afixos, apresentam não só uma função derivacional, como também denominadora, pois possuem a capacidade de transformar em alguns casos, o adjetivo em substantivo.

Consideremos, agora, o caso de orelhão. Temos nesse caso o acréscimo do sufixo

aumentativo -ao ao substantivo orelha. Ora, o termo orelhão é utilizado para designar telefones públicos que são instalados nas calçadas, cobertos por uma pequena proteção acústica de forma esférico- ovalada. Se tomássemos esse caso isoladamente, poderíamos dizer que se trata de um acidente histórico ou um evento isolado de nomeação. Entretanto, um exame mais cuidadoso dos dados do português atual evidenciará que o sufixo aumentativo -ão é usado não apenas para a indicação de grande dimensão ou excelência (brilhantão, carrão), mas também com a função de designação de objetos através do tamanho ou mesmo intensidade de alguma qualidade (Mineirão, orelhão, frescão, Minhocão, etc.). Vemos, pois, que o sufixo -ão apresenta uma função denominadora e que o significado de orelhão, embora imprevisível, não é um fenômeno puramente accidental. Por esses dois exemplos, é fácil inferir as dificuldades no estudo do léxico, já que os processos regulares e mesclam com os resultados de cadeias de extensões de sentido, acidentes históricos e, naturalmente, funções regulares ainda não conhecidas. (BASÍLIO, 1987, p.76)

Como podemos observar, Alves chama as diferentes possibilidades de uso e de expressão do sufixo -ão, como nuances significativas e Basílio acrescenta a função denominadora, que é a função de designar, de nomear. E é, provavelmente essa riqueza de sentidos que o fazem ser o sufixo -ão, entre outras características, o sufixo mais recorrente na língua portuguesa.

Na próxima seção, apresentaremos as análises sobre o uso do sufixo –ão.

ANÁLISE

Como dito anteriormente, o foco deste trabalho é, a análise do uso do sufixo/aumentativo -ão na propaganda da mídia brasileira. Assim, temos observado a enorme frequência com que a indústria da propaganda se utiliza dos sufixos diminutivos e aumentativos, algumas destas aparições são de forma esporádica e exclusiva, contribuindo unicamente com a linguagem adequada de determinada propaganda. Contudo, há uma necessidade maior de demarcar um espaço dentro da mídia. Isto é, outorgar a uma marca comercial, um lugar permanente na cabeça do consumidor, utilizando a possibilidade de exploração do tema, pelo lado semântico, apoiando-se na morfologia e seus processos.

Vejam os textos a seguir:



O uso do sufixo aumentativo - **ão** marca presença constante e repetitiva na propaganda da cerveja Schin, através de uma campanha baseada exclusivamente nas suas associações e relações de significado. Assim, nela, encontramos a maior frequência do uso do -**ão**, como recurso linguístico, usado plenamente e com criatividade. A propaganda propõe através da sedução e da persuasão, um sentido de grandeza. Uma espécie de jogo é criado, a partir de uma série de palavras que podem ser associadas, e assim, formar uma identidade representativa do produto ou da marca comercial.

O poder do sentido semântico do -**ão**, foi utilizado há uns anos na campanha publicitária do conhecido jornal do país, Estadão. O Jornal que já fazia uso como nome de uma de nominalização do sufixo - **ão**: Estad + ão, passou a utilizar o sufixo como ênfase para demonstrar que o jornal não é qualquer jornal e sim “o jornal”, grande, poderoso e num nível acima dos outros jornais, pois como o nome diz ele é não é o “estado” e sim, o “*Estadão*”. Porém, assim como não podemos afirmar que a campanha da cerveja Schin foi baseada nessa

referência, também não podemos afirmar que o caminho tomado foi muito diferente.

Observamos sim, que a campanha da propaganda da cerveja passou a incluir uma série de novos lexemas que podiam ser associados à estação mais quente do ano: o verão. A cerveja criou novos substantivos, com novos sentidos semânticos; assim mulher passou para **mulherão**, sem esta ser uma mulher de grande tamanho é sim uma mulher bonita e atraente. Neste caso, também podemos observar que se executa a função denominadora do sufixo, como exemplo: mulherão que já é um substantivo passa a ser também “**o mulherão** aquele”; “que **mulherão** é esse?”. O mesmo caso é observado em outros exemplos, como “biquinão”, “carnavalzão”, “calorzão”, copão, barzão, corpão, etc, alguns destes são associados ao lexema verão. A propaganda, porém se baseia em palavras que já são existentes no léxico para que o público consumidor, consiga fazer a analogia (relação) utilizando estas como parâmetro, ex. “barrigão”, “tesão”, “verão”, “canecão”, “amigão”.

Por fim, voltamos a destacar o cuidado com as combinações e seleções das palavras, pois assim como podemos criar efeitos positivos, podemos criar relações completamente erradas ou fora do sentido desejado, como no caso de biquinão, se este for associado a palavra calção, pois será menos atrativa que calcinha, que sugere uma prenda de roupa muito menor, sobretudo no contexto desta campanha publicitária, que explora visivelmente a imagem da mulher como objeto de desejo (mulher-objeto).

CONCLUSÃO

Consideramos que a proposta de uso do sufixo -ão, na propaganda da cerveja Schin, atingiu um objetivo persuasivo, de grandiosidade e superioridade. Seu uso outorgou à propaganda uma apropriação da linguagem, com certa “liberdade” para ser interpretada da forma que o público deseja. A Schin marca assim seu espaço, criando uma linguagem, que com tempo poderá ser estudada como variação linguística, porque ambientes serão marcados pela nova fala apresentada: pense “**ao**”. Deste modo, afirmamos que, este tipo de propaganda deseja perpetuar-se no meio publicitário, com elementos linguísticos, criando, e renovando conceitos, de forma de ganhar uma identidade, dificilmente esquecida pelo público consumidor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. Afixos marcadores de intensidade: sufixação versus prefixação. In: Os **estudos lexicais em diferentes perspectivas**. São Paulo. 2009.p. 62

ANDERSON, Stephen. Where's Morphology? - Linguistic Inquiry. 1982. 13:571-612.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979BASÍLIO, M. [Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares](#). In: Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2005 - v.6, n.2 (2010)

BASÍLIO, M. Observações sobre a conceituação de “formação”, “regra” e “palavra” na expressão “Regras de formação de Palavras”. In: Valente, A (org.). **Língua, Linguística e Literatura**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**: Elementos Constitutivos. São Paulo.1987. p. 70-76

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Estudo introdutório: Estratégias de Ensino. In: **A palavra e a sentença**. São Paulo: Editora Parábola, 2011. p. 34

CHOMSKY, N. (1970) Remarks on Nominalization. In: R.A. Jacobs e P.S. Rosenbaum (eds) **Readings in English Transformational Grammar**.Waltham: Ginn&Co.

DI SCIULLO, Anna Maria & Edwin Williams (1987). **On the Definition of Word**. Linguistic Inquiry Monograph 14. Cambridge (MA): MIT Press.

KOCH, Ingedore. **A inter- ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2001

ESCOLHAS SISTÊMICAS DE TRANSITIVIDADE E DE LÉXICO NA REPRESENTAÇÃO DE ESCÂNDALOS POLÍTICOS

Guilherme Rocha Brent (UFMG)

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as escolhas linguísticas feitas na representação de dois escândalos políticos, a saber, o escândalo do mensalão e o dos cartões corporativos, com a atenção voltada para o modo como jornalistas criam realidades de crise e de corrupção para aquilo e para aqueles representados em seus discursos. As análises têm o embasamento teórico do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o qual dá conta da forma como significados experienciais são representados na estrutura da oração através de um conjunto de processos, participantes e elementos circunstanciais.

No Sistema de Transitividade, cada tipo de processo fornece seu próprio modelo para representar um domínio particular da experiência. Por este sistema, representamos como entidades agem, como são nomeadas e como se relacionam com o mundo. É por isso que as escolhas feitas nesse sistema revelam como o falante vê o mundo que o cerca. O que acontece quando representamos nossa experiência linguisticamente é que selecionamos processos, participantes e elementos circunstanciais para ordená-la em um todo significativo; e essas escolhas são refletidas na estrutura sintática, lexical e semântica de nossos textos.

Inicialmente, apresentaremos algumas reflexões sobre a questão da representação na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995; 2001; 2003), seguidas de uma breve apresentação do Sistema de Transitividade. A noção de escândalo político também será exposta de forma resumida, a fim de identificarmos os escândalos representados. Por fim, discutimos os resultados da análise.

2. A REPRESENTAÇÃO DE EVENTOS SOCIAIS: ESCOLHAS MOTIVADAS?

Fairclough (1995; 2003) faz notar que o processo da representação, em qualquer texto, está relacionado à decisão de quais escolhas linguísticas efetuar (o que incluir e o que excluir, o que tornar explícito e o que deixar implícito, o que colocar em primeiro/segundo plano, quais tipos de processo e quais categorias usar), pois nesse momento uma representação particular de algum aspecto do mundo está sendo construída nas proposições do texto. Isso implica um olhar atento nas motivações sociais e políticas das escolhas que são feitas em detrimento daquelas que poderiam ter sido feitas, mas que por algum motivo não foram. Com isso, a análise da representação fundamenta-se não só naquilo que está presente no texto, mas também nas ausências, nas coisas que poderiam estar no texto, mas não estão.

Quando as pessoas representam na língua eventos sociais de qualquer tipo, há sempre escolhas alternativas para aquilo que será dito. Segundo Fairclough (1995), toda escolha é, parcialmente, uma questão de vocabulário, já que o vocabulário com o qual o sujeito está familiarizado lhe fornece conjuntos de categorias pré-construídas, e a representação sempre envolve a decisão de como organizar o que está sendo representado dentro desses conjuntos de categorias. Além disso, nossas escolhas são também uma questão de gramática, visto que a mesma pode diferenciar um pequeno número de tipos de processo, participantes e elementos circunstanciais para representarmos nossa experiência de mundo. Pode parecer, à primeira vista, que a diferença entre uma ação (por exemplo, "Outros ministros caíram na folia") e um sentir (por exemplo, "Os políticos nunca sabem onde termina o homem público e começa o cidadão particular") é uma diferença na realidade, na natureza das coisas.

Entretanto, as coisas não são simples nesse sentido. Quando representamos na língua algo que acontece no mundo, temos de escolher se representamos isso como uma ação, um sentir, uma relação, um dizer, um comportamento ou uma existência; logo, temos de escolher se representamos atores sociais como dizentes, comportantes, experienciadores, dentre outros tipos; se situamos essa representação em termos de tempo, lugar, razão, propósito, frequência, dentre outros tipos.

Para analisar como eventos sociais são representados no nível do texto, Fairclough (1995; 2001; 2003) propõe examinar as orações a partir de uma perspectiva representacional. Essa proposta está fundamentada na teoria sistêmico-funcional da linguagem, discutida nos trabalhos de Halliday e Matthiessen (2004), Geoff Thompson (2014), Roger Fowler (1991) e Suzanne Eggins (2004). Nessa perspectiva, toda oração indica como o sujeito concebe a realidade à sua volta, e como a gramática é usada para representar suas experiências de mundo. Diante desse ponto de vista representacional, Fairclough (2003) observa que os eventos sociais reúnem vários elementos, tais como, formas de atividade, pessoas, relações sociais, objetos, tempos, lugares e linguagem, que podem ser seletivamente escolhidos para representar um determinado aspecto da experiência de forma mais proeminente.

3. O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

O Sistema de Transitividade está organizado em torno de três componentes: processos, participantes e circunstâncias. Enquanto as circunstâncias (comumente realizadas por grupos adverbiais e sintagmas preposicionados) podem ou não fazer parte da construção de um fragmento da experiência, os participantes (normalmente realizados por nomes ou grupos nominais), por sua vez, são inerentes aos processos: todo tipo de processo possui pelo menos um participante. Nessa visão, o processo (realizado pelo verbo ou grupo verbal) é o elemento central na configuração semântica, e os participantes são entidades diretamente envolvidas na realização dos processos, em que as funções dos participantes diferem-se de acordo com o tipo de processo experiencial.

Halliday e Matthiessen (2004) reconhecem seis tipos de processo: três tipos principais (material, mental e relacional) e três intermediários (comportamental, verbal e existencial). Os processos materiais representam ações, eventos e atividades ocorridas no mundo material, e estão relacionados a ações físicas ("A ministra **fez** uma farra com o cartão corporativo"). Os processos mentais representam atividades cognitivas e são vistos como uma reflexão ou uma reação às ações do mundo material ("Pela sua fatura, **descobre**-se que ele não restringe suas

despesas a ambientes requintados"). Já os processos relacionais identificam e classificam entidades no mundo ("Essa confusão já se tornou um clássico do governo do PT").

Na linha divisória entre os processos material e mental, encontra-se o processo comportamental, que representa o comportamento resultante de estados físicos e mentais ("Roberto Jefferson deu gargalhadas"). Já na linha divisória entre os processos mental e relacional está o processo verbal, responsável por representar o dizer ("Jefferson desmentiu a reportagem veementemente"). E na linha divisória entre os processos relacional e material está o processo existencial, o qual representa meramente a existência de fenômenos e entidades ("Há 11.510 cartões nos bolsos de autoridades").

4. RESULTADOS DA ANÁLISE: O ESCÂNDALO DO MENSALÃO

Apresentamos ao leitor no quadro 4.1 abaixo uma visão quantitativa dos tipos de processo encontrados nas reportagens *O PT assombra o Planalto* e *Nocaute*. Isso nos permite delinear um perfil da distribuição desses processos no que diz respeito a suas ocorrências nos textos.

Quadro 4: Distribuição dos tipos de processo nas reportagens *O PT assombra o Planalto* e *Nocaute*

Tipos de processo	Reportagem		
	O PT assombra o Planalto	Nocaute	Total
Material	77	79	156

Verbal	48	50	98
Relacional	47	35	82
Mental	14	22	36
Comportamental	12	8	20
Existencial	7	10	17
Total	205	204	409

Através desses números fica evidente, visto a maior incidência, a relevância dos processos de fazer, dizer, classificar e definir, para a construção do escândalo do mensalão nas reportagens analisadas. Em conjunto, esses três tipos de processo somam 336 ocorrências, o que equivale a mais de 80% das escolhas de processo no Sistema de Transitividade. Essa superioridade numérica indica um interesse em construir o evento identificando participantes em suas ações físicas, seus dizeres, classificações e definições.

As escolhas de processos materiais para representar a agentividade dos acusados no escândalo sinalizam aspectos lexicais e semânticos que nos é relevante para identificarmos como a realidade do mensalão está associada a cada um deles. Com essas escolhas, nota-se que cada acusado desempenha um papel particular na representação construída. Veja abaixo alguns recortes de processos materiais em que esses participantes atuam como ator.

- 1) O PT [**Ator**] assombra [**Processo Material**] o Planalto [**Meta**].
- (2) A revista noticiara que o PT [**Ator**] comprara [**Processo Material**] o apoio do PTB [**Meta**] por 10 milhões de reais [**Circunstância de meio**], mas entregara [**Processo Material**] só parte do dinheiro [**Escopo**].
- (3) Lula disse que, se for necessário [**Circunstância de condição**], vai cortar [**Processo Material**] na própria carne [**Escopo**] (...)

(4) O dinheiro das mesadas [**Meta**] era entregue [**Processo Material**] pelo tesoureiro Delúbio Soares [**Ator**] a líderes ou presidentes dos partidos [**Recebedor**].

As atividades de José Dirceu no mundo material são retratadas de modo a descrever tanto sua saída do cargo quanto sua atuação direta no esquema do mensalão. Ao mapearmos as escolhas de processos materiais em que José Dirceu é codificado como ator, destacamos os seguintes recortes:

(5) Ao encerrar seus trinta meses de governo acossado por denúncias de corrupção [**Circunstância de tempo**], José Dirceu [**Ator**] assumiu [**Processo Material**] seu posto [**Escopo**] como uma glória do governo [**Circunstância de guisa**], mas saiu [**Processo Material**] de lá [**Escopo**] como sua tragédia [**Circunstância de guisa**].

(6) Agora [**Circunstância de tempo**], cai [**Processo Material**] o próprio José Dirceu [**Ator**], também com água até o pescoço [**Circunstância comitativa**] em um mar de suspeitas [**Circunstância de lugar**].

(7) José Dirceu de Oliveira e Silva [**Ator**], saiu [**Processo Material**] do Palácio do Planalto [**Escopo**] pela porta dos fundos [**Circunstância de meio**], sob o peso da acusação de comandar o mensalão. [**Circunstância de razão**].

Se examinarmos estes recortes experienciais em termos lexicais, veremos que a seleção lexical contribui a seu modo para a conformação e a fixação de uma realidade de mundo do ministro. As ações de José Dirceu caracterizam uma realidade política conturbada, o que favorece a compreensão da realidade de mundo vivida pelo PT. Dirceu é representado como força ativa e dinâmica no que diz respeito a suas atividades como “líder do esquema do mensalão”: ele comanda o esquema, executa sua estratégia e constrói coalizões no Congresso. Dessa forma, como agente e protagonista dessa realidade de crise e de corrupção vivida pelo governo, o papel de José Dirceu não é minimizado nas escolhas de transitividade. Ao contrário, essas escolhas o colocam como fonte de informação sobre como funcionava o esquema de suborno.

Um aspecto importante a ser observado nas escolhas de processos verbais em o presidente Lula é codificado como dizente é a ocorrência de orações projetadas. Encontramos dez ocorrências em que o dizer de Lula projeta ideias relacionadas à sua reputação, conforme mostram os dois recortes abaixo.

(8) Para um ministro [**Receptor**], Lula [**Dizente**] comentou [**Processo Verbal**]: "Não vou segurar ninguém acusado de corrupção. Esse governo não é conivente com corruptos e não vou manchar minha biografia" [**Oração projetada**].

(9) "E agora, como é que fica meu governo?" [**Oração projetada**], comentou [**Processo Verbal**] com interlocutores próximos [**Receptor**].

No domínio mental, as escolhas de processo incidem de forma mais proeminente sobre o participante Lula. Identificamos este participante no papel de experienciador em 13 ocorrências. Veja os recortes:

(10) O presidente Lula [**Experienciador**] queria [**Processo Mental Desiderativo**] uma resposta mais firme [**Fenômeno**] e irritou-se com a decisão do PT de manter Delúbio Soares no cargo de tesoureiro [**Oração comportamental**].

(11) Lula [**Experienciador**] está decidido [**Processo Mental Desiderativo**] a recolocar seu governo nos trilhos, ainda que seja preciso voltar a cortar na própria carne [**Oração projetada**]. Quer [**Processo Mental Desiderativo**] recuperar sua autoridade [**Oração projetada**].

4.1. O ESCÂNDALO DOS CARTÕES CORPORATIVOS

A análise das escolhas sistêmicas de transitividade nas duas reportagens investigadas sobre o escândalo dos cartões corporativos mostra uma distribuição de processos materiais e relacionais muito superior às outras opções do sistema.

Quadro 4.1: Distribuição dos tipos de processo nas reportagens
A farra do cartão de crédito e A república dos cartões

Tipos de processo	Reportagem		
	A farra do cartão de crédito	A república dos cartões	Total
Material	74	88	162
Relacional	44	66	110
Mental	18	10	28
Verbal	7	16	23
Existencial	5	10	15
Comportamental	0	1	1
Total	148	190	339

A quantidade de processos materiais talvez possa ser explicada por um interesse dos jornalistas em revelar as ações realizadas com os cartões corporativos. Como veremos nas

análises mais abaixo, percebe-se uma variedade de escolhas lexicais referentes aos gastos realizados com esses instrumentos:

(12) Os cartões de crédito oficiais [**Meta**] são usados [**Processo Material**] até para abastecer a despesa dos palácios [**Circunstância de propósito**].

(13) Até o presidente Luiz Inácio Lula da Silva [**Ator**] paga [**Processo Material**] as contas de casa [**Meta**] com esse instrumento [**Circunstância de meio**].

(14) Matilde Ribeiro [**Ator**] fez [**Processo Material**] uma farra [**Escopo**] tão grande [**Circunstância de grau**] com o cartão corporativo [**Circunstância de meio**] (...)

(15) (Matilde Ribeiro) Mandou [**Processo Material**] o cartão [**Escopo**] em hotéis cinco-estrelas, redutos da boemia carioca e paulistana e bares de todo o país [**Circunstância de lugar**].

(16) Como Matilde [**Circunstância de comparação**], outros ministros [**Ator**] caíram [**Processo Material**] na folia [**Escopo**].

Visto que o escândalo político precisa provocar respostas de desaprovação por parte de seu público, a representação experiencial construída nas reportagens para os acusados de uso indevido do cartão corporativo revela escolhas de processos materiais, relacionais e de elementos circunstanciais que buscam provocar um clima de desaprovação nos leitores. A respeito da ministra Matilde Ribeiro, vejamos os recortes abaixo:

(17) O caso mais inexplicável [**Valor**] foi [**Processo Relacional Identificativo**] uma compra de 460 reais em um free shop [**Característica**].

(18) Apesar desse ser o excesso mais evidente [**Circunstância de concessão**], Matilde [**Ator**] incorreu [**Processo Material**] em outras estranhezas [**Escopo**] e pode até perder [**Processo Material**] o cargo [**Meta**].

(19) Situação bem mais [**Circunstância de grau**] delicada [**Atributo**] é [**Processo Relacional Atributivo**] a da ministra para a Promoção da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro [**Portador**].

De modo a suscitar desaprovação para as atividades da ministra, a escolha do valor “o caso mais inexplicável”, no recorte (17), serve para significar uma das várias compras feitas com o cartão. Nota-se que essa seleção se dá em razão da ministra ter feito uso de um cartão

cujas funções é cobrir despesas imprevistas em decorrência do cargo, em um free shop, abusando, assim, dos benefícios desse instrumento para saciar vontades pessoais.

O recorte (18) apresenta uma experiência também relacionada a um dos gastos feitos pela ministra. Este recorte chama atenção pelas escolhas lexicais “o excesso mais evidente” e “outras estranhezas”, com as quais o jornalista caracteriza os gastos, respectivamente, como uma forma de abuso e como algo não típico para as funções de um cartão corporativo.

No recorte (19), o processo relacional atributivo estabelece uma relação de definição para a situação de Matilde Ribeiro frente os acontecimentos. A seleção do atributo “delicada” mostra-se como uma decisão marcada para a caracterização da imagem da ministra: sua situação só está complicada em razão do uso excessivo e irregular do cartão corporativo. Além dessa escolha, o elemento circunstancial de grau “bem mais” caracteriza o quão delicada é essa situação. Percebe-se que essas escolhas estão condicionadas ao contexto de improbidade que constitui o acontecimento “escândalo dos cartões corporativos”.

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Admitindo-se que toda representação é política (RAJAGOPALAN, 2003), discutimos neste texto o modo como jornalistas da revista VEJA se valem de escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico para construir sistemas de conhecimento e significado para dois escândalos políticos ocorridos no contexto brasileiro. Nossos resultados de análise apontaram como essas escolhas são sempre motivadas pelos tópicos de situação de cada escândalo e que, além de descreverem aspectos das realidades de mundo dos escândalos, são nessas escolhas motivadas que a revista constrói um discurso infamante buscando uma resposta pública de desaprovação para os fatos e para os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EGGINS, Suzanne. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd. ed. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Media Discourse*. London: Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coord.Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FOWLER, Roger. *Language in the News: discourse and ideology in the press*. London: Routledge, 1991.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd. ed. London: Edward Arnold, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. 3rd. ed. London: Routledge, 2014.

THOMPSON, John B. *O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA CONCRETA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro (UFLA)

1. **Poesia: brincadeira de criança também.**

A poesia é literalmente um convite, uma inesgotável fonte de possibilidades, uma manifestação de um olhar em relação ao mundo, afinal ela dispensa objetividade. A obra de José Paulo Paes endossa tamanha potencialidade deste portador de texto,

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia

que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(PAES, 2009, P. 10)

Especificamente aqui neste trabalho o poema concreto apresenta-se como um ferramenta pedagógica favorável no processo de alfabetização em virtude da sua singularidade: características visuais. Assis (2011) afirma que,

“a poética concreta se assenta em bases lúdicas, num continuum montar e desmontar do próprio código: um brinquedo verbal, visual, sonoro, um jogo anagramático para aqueles que gostam de buscar na palavra, o tesouro escondido, ou ainda, de observar a dança da palavra, o desenho que gestualiza cores, sons, enfim, sinestesias em um único objeto poético. “ (ASSIS, 2011, P.174)

Assim, considerando o perfil de desenvolvimento infantil da perspectiva histórico-cultural, em que as nas turmas de 1º ano (5 e 6 anos) as atividades principais das crianças encontram-se em transição: da atividade do brincar para atividade de estudo e um contexto de circulação de discursos e de utilização da língua, optou-se neste trabalho sistematizar as contribuições de um gênero da esfera artística, cujo um de seus elementos é o poema concreto. Ele possibilitou a organização de uma proposta pedagógica com contribuições para esse tipo de grupo por evidentemente estar apoiado num perfil de classe de aprendizagem lúdica em que o processo de aquisição da leitura e da escrita perpassa também na apropriação de conceitos e procedimentos relativos às diversas áreas do conhecimento. Sugere-se, portanto, uma prática de alfabetizar letrando.

Soares (2011), ícone no assunto, entende-se que alfabetizar é um ato linguístico,

[...] um processo de transferência dos sons da fala para a forma

gráfica da escrita. É sobretudo essa transferência que caracteriza a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas.” (SOARES, 2011, p 21).

Neste sentido é possível afirmar que o processo de alfabetização é ensinar ao aluno as regras que orientam a leitura e escrita alfabética. O Pacto (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa de formação continuada do MEC, destaca que o alfabeto é um sistema notacional e não um código, pois a criança necessita compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética (relação letra e som) e não simplesmente transferência como ocorre no código Morse.

Letramento, palavra e conceito oriundo de uma tradução em inglês *literacy* e usado pela primeira vez no Brasil em 1980 por Mary Kato, tem a intenção de reconhecer a diversidade de práticas da capacidade da leitura e escrita na sociedade. Apesar da palavra não estar dicionarizada, Kleiman (1995) diz que ela tem a intenção de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. E com a multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural os estudos apontam uma nova denominação; Multiletramentos, pois o prefixo latino multi significa muito e se entende que a nova nomeação abarca todas as possibilidades. (ROJO, 2010).

Exclusivamente neste estudo a Poesia Concreta, que não designa no Brasil como um tipo de poesia e sim um dos vetores de força mais relevante na literatura brasileira, foi um recurso para uma sequência didática durante o 1º semestre na turma do 1º ano “A” composta por 25 alunos, da Escola Municipal Ensino Fundamental Professora Claudete da Silva Vecchi, na rede municipal de Bauru, em que a intenção também agregou reflexão sobre a língua diante da produção textual, o poema concreto.

1. Poema Concreto e Poesia Concreta

Etimologicamente poesia vem do grego *poiesis*, que pode ser traduzido como a

atividade de produção artística ou a de criar ou fazer.

Sorrenti (2007) diz que,

a poesia é o nome genérico que se dá ao gênero lírico, designado também a produção poética de um poeta. Ex.: a poesia de Drummond; a poesia de Bandeira; a poesia de Cecília... Poema é uma composição poética de verso. SORRENTI, 2007, P. 58 – 59)

A autora também aponta que para João Domingues Maia, a poesia (conteúdo) não se manifesta apenas por meio do poema (forma). É possível encontrá-la em diversos tipos de texto que não são necessariamente poemas. [...] “Poesia é a qualidade de tudo o que toca o espírito provocando emoção e prazer estético.” (MAIA, 2001 apud SORRENTI, 2007, P 59) .

Diante do exposto percebe-se que poesia é diferente de poema, pois a ideia de poesia é ampla e pode se referir a muitas coisas. Por exemplo, uma paisagem pode ser pura poesia. O poema é o texto escrito com determinadas características literárias, porém quando se trata do movimento literário Concretismo nota-se a presença maciça dos termos poesia concreta e poema concreto, o que provoca facilmente equívocos entre os termos e conceitos.

Dantas e Simon (1982) afirmam que o Concretismo foi um momento de eclosão do movimento e de grande polêmica nacional no período de 1956 a 1960 e que o que se confronta nesta circunstância é o versos como medida rítmica formal. Nele o poema foi concebido como um objeto, ou seja, o movimento Poesia Concreta propõe o poema objeto que é caracterizado como um gênero textual que faz uso de múltiplos recursos: o acústico, o visual, a carga semântica, o espaço tipográfico e a disposição geométrica dos vocábulos na página. (NICOLA, J. 1991, P. 330).

Haroldo de Campos, expoente no assunto da linguagem poética, destaca que “quanto mais concreta e vividamente expressarmos as interações das coisas, melhor é a poesia.” (ASSIS, 2011, P. 176 apud CAMPOS, 1994, p. 132). Percebe-se então que essa poética da poesia pode vir a ser um elemento auxiliador no processo de alfabetização e letramento, pois os aspectos pictóricos e verbais desse gênero permitem a consolidação de conteúdos, bem como a apropriação de um gênero textual. Assim, aprender a língua usando a língua corrobora com as

orientações trazidas nos documentos oficiais de uma perspectiva de integração entre os componentes curriculares.

2. Da produção inicial aos módulos

Pode-se afirmar que a mola propulsora da sequência didática aqui descrita partiu de uma imagem que literalmente consagra o famoso dito popular: uma imagem vale mais que mil palavras. O que a princípio era para ser apenas um diálogo sobre o significado da imagem para os alunos, tomou forma de sequência didática após rica discussão.

O contato/familiarização do acervo disponibilizado na plataforma Google garantiu uma diversidade do portador textual, o poema concreto, e suas esferas de circulação, livros, sites e revistas. Notou-se nos alunos que visualizar imagens criadas exclusivamente pela engenharia de letras com pouco ou sem traçados causou certo estranhamento, iniciando assim possível quebra do estereótipo de que somente é possível usar linhas contínuas ou não para ilustrar ideias.

Na produção inicial, feita na quadra da escola e que teve o chão como suporte, foi possível constatar indícios de algumas características do gênero apropriadas pelos alunos já na fase de tomada de conhecimento do gênero, tais como: associação do desenho da letra ao proposto, tipo *“Escolhi o A nesta parte, porque ele tem ponta e parece um dente.”* e a repetição das letras (onomatopeias). Outro fato observado neste diagnóstico inicial foi que a circunstância possibilitou aos alunos expor de maneira natural seus saberes sobre a escrita durante a criação de seus poemas.

Figura 1 – Produção inicial



Fonte: Acervo pessoal

Considerando o diagnóstico da produção inicial com seus os possíveis ajustes e saberes a consolidar diante do gênero poema concreto, os módulos sequenciados tiveram a intenção de:

Módulo 1 - Conhecer as características do gênero: eliminação do verso, decomposição das palavras, grafismo de toda ordem, valorização da forma, aproveitamento do espaço, para a disposição das palavras e exploração dos aspectos sonoros, visuais e semânticos.

Módulo 2 - Atribuir um critério para produção de poema concreto.

Figura 2 – Produção escrita com alfabeto móvel



Fonte: acervo pessoal.

Durante as produções socializadas neste módulo percebe-se que a utilização da letra inicial foi o critério mais utilizado pelos alunos. As vogais serviram como uma espécie de matéria prima em virtude da sua fácil percepção sonora. Entretanto, é louvável essas contribuições, pois a experiência serviu como referência para escrita “*É o A da aranha, não é professora?*”

Módulo 3 - Atribuir um critério para produção de poema concreto tendo um modelo como ponto de partida.

Figura 3 – Modelo como apoio para outras possibilidades

Fonte: Acervo pessoal



Miguez (2009) garante que “(...) toda criança, na criatividade de suas brincadeiras é um poeta, e todo poeta é um menino crescido com olhar virgem da infância. Ambos conseguem ver todas as coisas com olhar da primeira vez.” (MIGUEZ, 2009, P. 36). Nas socializações notava-se certa sensibilidade de alguns alunos na expressão das suas ideias. Na imagem da direita acima o aluno descreve a intenção do seu leão ser um animal carnívoro, porém carnívoro de letras e não de carne. Tanto que na parte interna figurativa ele insere todas as letras da palavra leão. Na imagem da direita abaixo a aluna descreve a intenção de registrar um leão dorminhoco, com ronco feroz. (ZZZZZZZZZZZZZZ e RRRR). Endossou dizendo: “*Ele é mais dorminhoco que feroz, por isso tem mais Z.*”

Romper modelos, estereótipos também foi um desafio a enfrentar. Falas como “*Isso não parece um elefante, não é professora?*” eram frequentes, pois havia a preocupação em representar suas criações o mais próximo do real. Porém a socialização das produções, momento nobre para ampliar os olhares e respeitar a poética própria e alheia, era um meio de superar tal exigência e ver indícios de um letramento literário.

4 – Produção final

A produção final teve como suporte o ambiente digital. Entretanto, notou-se que a letra inicial predominou em grande parte nas produções dos alunos, afinal ela traz mais segurança para as crianças quando estão numa circunstância de colocar em jogo os seus saberes sobre a escrita. E como é sabido que este grupo encontra-se num processo de alfabetização e principalmente por estar no tempo letivo do 1º semestre, é tolerável esse tipo de comportamento, pois nem todos alcançaram o nível alfabético.

Campos e Freitas (2009) destacam os benefícios da engenharia de letras que a poesia concreta se permite.

Defensor do verso livre, Apollinaire a quem também é creditada a invenção do termo surrealismo, não se baseava numa teoria a priori, mas no princípio da criação, do vir da imaginação e da intuição, para aproximar a natureza, uma fonte pura na qual podemos beber sem nenhum risco de envenenamento. Isto não significa imitá-la, e sim interpretá-la, de acordo com a sensibilidade do artista. “ (CAMPOS e FREITAS, P. 5)

Se para os poetas o caligrama ou poema concreto é a união da imagem e escrita, esta relação permitiu aqui neste trabalho sistematizar as possibilidades das contribuições de um gênero textual até então pouco explorado e/ou utilizado nos anos iniciais, especificamente no processo de alfabetização. Então, que tal brincar de poesia?

Miguez (2009) destaca com louvor que “Todo grande leitor é recriador do texto” (MIGUEZ, 2009, P.46) e aceitar o Convite do poeta José Paulo Paes põe em jogo um gênero inovador para as práticas de sistematização e reflexão sobre a língua materna, o poema concreto.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. C. H. Na infância todo corpo poético é concreto. **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.4, n.7, p. 173-186, jan/jun 2011.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya 2010.

BEZERRA, M. A; DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1, unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMPOS, J. L; FREITAS, R. **Caligrama e formulação gráfica**: Uma rápida digressão sobre o design a partir de Foucault, Magritte e Apollinaire. 2009. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-campos-jorge-caligrama.pdf> . Acesso em 11 set. 2013.

FRANCHETTI, P. **Estudos de literatura brasileira e portuguesa**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

MIGUEZ, F. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NICOLA, J. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 1991.

RANGEL, E, O; ROJO, R, H, R. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAES, J.P. **Paraíso**. In Poemas para brincar. São Paulo. São Paulo: Ática, 1995, p. 10.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O GÊNERO CAMPANHA EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Francieli Aparecida Dias (UFLA)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

1. Introdução

A Educação Ambiental tem ganhado grande importância nas discussões propostas para o contexto escolar, em razão da crescente necessidade de formação de sujeitos conscientes e atuantes frente às questões socioambientais, contribuindo para o desenvolvimento do exercício da cidadania em sentido da transformação sociocultural; isso supõe uma educação que crie espaços participativos, possibilitando o desenvolvimento e a prática de valores éticos (Garcia, 1993). Nesse sentido, cabe à escola a tarefa de promover e divulgar os diversos temas a serem trabalhados sobre as questões ambientais, a fim de mostrar que é possível melhorar o ambiente em que se vive.

De acordo com Ferreira (2013), discussões sobre questões sociais possibilitam o uso “vivo” da palavra, permitindo que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem momentos de efetiva participação crítica. Dessa maneira, o professor pode explorar, a partir da temática Meio Ambiente, as diferentes habilidades que orientam o ensino de Língua Portuguesa e entre elas está o desenvolvimento de habilidades leitoras, que por sua vez, ocorrerá por meio dos gêneros textuais.

Nesse sentido, o trabalho em questão elege como objeto de estudo o gênero textual campanha educativa, e diante disso, tem por objetivo inventariar as contribuições desse gênero em sua forma, estilo e função social para a formação do leitor proficiente e para o cidadão crítico.

2. Quadro teórico

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre o meio ambiente. Diante disso, evidenciou-se a relevância de tornar essa temática parte constituinte dos currículos escolares. Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deliberam que:

[...] o papel central da educação para a construção de um “mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado” requer “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário.” E é isso que se espera da Educação Ambiental no Brasil, que foi assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 (BRASIL, 1997, p. 24).

Diversos autores oferecem contribuições acerca da importância da Educação Ambiental. Sato e Passos (2008, p. 242) a consideram como um discurso que introduz um diálogo aberto e indicam a existência de três esferas multidimensionais dentro da Educação Ambiental – o indivíduo, a sociedade e a natureza. Diante a existência dessas três esferas, Guimarães (1995) aponta para a necessidade do exercício da práxis na Educação Ambiental, pois apenas a ação gera um ativismo sem profundidade, enquanto que a reflexão gera uma imobilidade que não cumprirá com a possibilidade transformadora da educação.

Pensando no trabalho com a Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, Ferreira (2013) afirma que por tratar de questões sociais contemporâneas, que se relacionam ao exercício de cidadania, é possível perceber articulações com a área de Língua Portuguesa. Essa articulação pode ser percebida na possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; na diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; na convivência com outras ideologias o que permite o exercício democrático; nos domínios lexicais articulados às diversas temáticas, enfim, no favorecimento do trabalho com as práticas linguísticas (exposição oral, leitura, produção textual, análise linguística) em situações reais de uso. Logo, quando ao se tratar do trabalho com as práticas linguísticas é necessário pensar nos gêneros textuais pelos quais tais práticas se manifestam. Acerca do uso de gêneros textuais, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) que o trabalho com a diversidade de textos tem um papel decisivo na formação de leitores. Desse modo, colocar o maior número possível de gêneros textuais à disposição dos alunos assume importância crucial para que o estudante perceba, na prática, qual é a funcionalidade de cada um, o que certamente facilita a construção do conhecimento.

Frente à afirmação de Tuzzin e Hempe (2012) de que toda manifestação da linguagem se dá por meio de textos, os quais surgem de acordo com as diferentes atividades humanas e podem ser agrupados em gêneros textuais e que todas as atividades humanas estão relacionadas com a utilização de linguagens e estas não são apenas feitas de palavras, mas de cores, formas, gestos etc, passamos ao estudo do gênero textual campanha educativa.

De acordo com Kanki (1995), a campanha educativa é uma forma de propaganda e sendo uma forma de propaganda pode-se considerar em sua composição o texto publicitário. Segundo Gonzales (2003),

[...] o texto publicitário resulta da interação de diferentes signos verbais e não-verbais para formarem a mensagem, ou seja, tem tipologia própria em que “a linguagem verbal assume relacionamentos com outros códigos; a imagem, a cor e o movimento substituem palavras”. Essas peculiaridades tornam sua comunicação altamente eficiente (GONÇALVES, 1998, p. 41).

Nesse sentido, as campanhas educativas têm como objetivo explícito promover a conscientização, visando a satisfazer os interesses e necessidades da sociedade. Entre elas, merecem destaque: melhorar as condições de produção e de consumo de bens de uso coletivo e individual; contribuir para a preservação do Meio Ambiente; e promover o desenvolvimento educativo-cultural da pessoa. (OLIVEIRA 2004) De modo mais específico, as campanhas podem facilitar a comunicação, favorecer a compreensão e propiciar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o assunto. (SANTOS, 2005). As campanhas exploram a tipografia, as cores utilizadas nas letras e a disposição na página, ou seja, a imagem das palavras. Em relação à imagem, a linguagem tem a função de ancoragem ou revezamento, ou seja, o conteúdo das palavras, sendo que a função de ancoragem mantém o que já foi apresentado na imagem e a função de revezamento surge quando a mensagem linguística substitui uma imagem, pois acredita-se que há coisas que são impossíveis de serem “ditas”, sem recorrer à linguagem verbal. (JOLLY, 2000). A análise da mensagem icônica evidencia que a interpretação dos motivos ocorre por meio do processo de conotação, ele próprio carregado por conotadores de diversas ordens, tais como usos socioculturais dos objetos, dos lugares ou das posturas; citação e autoreferência; figuras da retórica. (idem)

Em síntese, pode-se dizer que ao realizar um trabalho com a Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de campanhas educativas, diferentes habilidades de leitura podem ser exploradas e a formação do leitor proficiente passa a ser concebida mediante recursos diversos.

3. Análise das campanhas educativas

De acordo Bakhtin (1997), todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características relativamente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo, que por sua vez manifestarão a função social que estará exposta de maneira explícita ou implícita.

Nesse sentido, foram analisadas três campanhas educativas a fim de analisar os aspectos básicos do gênero, bem como a mensagem veiculada pelo texto.



Texto 1: disponível em: <http://www.pucminas.br/pucinforma/pucinforma1.php?codigo=69>

O texto 1 sugere propostas de leitura voltadas para três aspectos principais: a análise de palavras, formas e imagens. Primeiramente, as palavras que integram a campanha sugerem duas questões básicas: o uso da palavra “consciente”, que evidencia a finalidade precípua da campanha; o uso do imperativo “seja”, que incita à ação.

O uso de três elementos: gotas d’água, lâmpada e relógio sugerem: economia de água, economia de energia e economia de tempo, respectivamente – questões básicas para um consumo consciente dos recursos naturais. Nesse sentido, as gotas (apresentadas na cor azul)

pressupõem uma ideia de racionamento de água, numa dimensão específica – água potável. A lâmpada (apresentada na cor amarela) pressupõe um chamado de atenção e o relógio (apresentado na cor vermelha) pressupõe a ideia de perigo, já que o tempo é um fator determinante para a questão da economia. Soma-se a essas questões, a divisão em compartimentos, que parece indicar que cada um dos elementos tem uma importância para o conjunto de ações que devem ser praticadas nas relações do homem com o meio ambiente. Assim, a forma como as imagens estão dispostas, as cores e demais recursos, permitem que o leitor realize suas próprias interpretações, chegue às suas próprias conclusões e produza assim, sentido ao texto.



Texto 2 disponível em: <http://sinapromg.com.br/online/materia/54/veja-a-campanha-todo-dia-toda-hora-da-cervantes-propaganda-e-marketing/>

O texto 2 constitui uma proposta de leitura a partir de recursos diversos. Podemos citar aqui, a estrutura rizomática, a utilização de imagens e formas diversas, o uso das cores e sua relação com a escrita e a própria escrita, elementos que permitem que o leitor faça suas

inferências acerca da temática central. Pensando no contexto de criação e atuação da campanha com vistas a analisar as suas intencionalidades, ela foi criada em 2011 com o objetivo (segundo a página oficial da campanha) de conscientizar os consumidores sobre o uso da energia elétrica com economia e segurança, além de reforçar a forma de atuação da empresa, presente ‘todo dia, toda hora’, oferecendo serviço de qualidade.

A campanha é dividida em duas partes: uma, em que é feito um questionamento interativo com o leitor (Você sabe a importância da iluminação pública tem para a cidade?) e, outra, que fornece dicas de economia e segurança), em que é utilizado o verbo no imperativo para incitar à ação por parte do leitor. A distinção entre os elementos que compõem cada parte é feita por círculos em tonalidades de cor azul, que representa a água, o céu, bem como a harmonia. Outro aspecto digno de nota, foi a utilização imagem (sol/lua) para representar dia/noite, com os dizeres “todo dia, toda hora” para reforçar a ideia de continuidade das ações. Dessa maneira, é possível perceber além da proposta de conscientização para com o meio ambiente, outra proposta de leitura relacionada ao marketing institucional.



Texto 3 disponível em: <http://www.sjcquimica.com.br/>

O texto ora apresentado foi utilizado em diversos sites com finalidades diferentes, apresentando, no entanto, a mesma temática central de cuidado com o descarte de óleo. O texto verbal é constituído de duas partes: uma afirmação (Água e óleo não combinam), que sustenta a teia argumentativa; uma injunção (Pense nisso./ Faça a sua parte), que incita à ação. Ao apresentar frases curtas, o texto sugere uma proposta de leitura que tende a persuadir o leitor,

de modo direto e sem grande esforço de compreensão. As imagens também se apresentam como um importante recurso para que se alcance essa finalidade, tendo em vista a apresentação da realidade do que ocorre quando o óleo e a água entram em contato e possíveis consequências (nesse caso, a ameaça à vida na água, representada pelos dois peixes). As cores observadas intensificam a mensagem que a campanha almeja transmitir: o azul (água) e o amarelo escuro (óleo já utilizado) indicam a contaminação. As formas e seus tamanhos (proporção assumida pela representação da garrafa com o óleo) enfatizam a ideia de que o ato de jogar o óleo na água é um assunto de grande relevância, que merece atenção e requer mudanças.

4. Considerações Finais:

O presente trabalho teve por objetivo inventariar as potencialidades do gênero campanha educativa para a formação de leitores críticos e reflexivos. Nesse sentido, a partir da pesquisa empreendida, foi possível constatar que as campanhas apresentadas conjugam diferentes linguagens em suas diferentes formas de expressão como: cores, formas, construções linguísticas e discursivas etc, o que permite a formação do leitor numa perspectiva discursiva, atentando-se para o funcionamento dos textos.

Por fim, pode-se dizer que o trabalho com as campanhas educativas apresenta pontos positivos para a formação do leitor proficiente e atende aos pressupostos teórico-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram que o domínio da leitura e da escrita é fundamental para “a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Desse modo, a leitura das campanhas realizadas neste trabalho evidencia as potencialidades para a formação de um leitor crítico, não somente do ponto de vista linguístico-discursivo, como também do ponto de vista de um comportamento ético e cidadão no que diz respeito às relações com o meio ambiente.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde - temas transversais**. Brasília: Mec. /SEF, 1997. V 9.

GONÇALVES, E. M. A palavra no mundo da imagem: uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Publicidade e Propaganda. Revista Imes – Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul. Ano XV, n. 43, p. 40-42, 1998.

FERREIRA, Helena Maria. **A transversalidade nas aulas de Língua Portuguesa: a educação ambiental em questão**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2124.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2014.

GARCIA, Regina L. Educação Ambiental – Uma questão mal colocada. In: Caderno CEDES, Campinas, n.29, p.31-37, 1993.

GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003. 150 p.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental aa Educação**. Campinas: Papirus, 1995, 107p.

KANKI, Rafael Teruki. **Campanhas Educativas e Propaganda: Algumas considerações**. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.cetsp.com.br/media/20728/nt189.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Maria (org). **Comunicação Pública**. Campinas. Editora Alínea, 2004. p. 50 - 56.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 221-252

SANTOS, Silvio. Princípios e Técnicas de Comunicação. In: PHILIPPI, Arlindo (org). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005. p. 437-462.

TUZZIN, M. I. C., HEMPE, C. **Aprendizagem da língua portuguesa através da educação ambiental**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. v. 5, n 5, 2012.

A REPRESENTAÇÃO DA TERCEIRA IDADE NAS PUBLICIDADES DE *LINGERIE*

Karina Druve (Universidade Federal de Minas Gerais)

Maira Guimarães (Universidade Federal de Minas Gerais)

INTRODUÇÃO

Para alguns, o discurso publicitário se caracteriza como moderno e criativo, para outros, a publicidade se qualifica como retrógrada e fastidiosa parecendo, até mesmo, “um cadáver que nos sorri”, como afirma o publicitário Oliviero Toscani (1995[2009]). Devido ao grande número de pesquisas acadêmicas no que diz respeito a tal discurso, é comum encontrarmos uma certa resistência para o estudo desse gênero. Acreditamos, no entanto que, sob uma perspectiva mais “ousada” de análise, a abordagem do discurso publicitário pode tornar-se menos exaustiva e, até mesmo, monótona. É importante ressaltar, aqui, que não pretendemos julgar alguns trabalhos de forma negativa, uma vez que esse não é o nosso papel. O que propomos é uma investigação de temas e ideias que não se apresentam como corriqueiros na nossa publicidade de cada dia, como a representação dos deficientes físicos, dos homossexuais e dos idosos.

1- REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o seu início, a publicidade tem como objetivo fazer com que um grande número de pessoas consuma o produto anunciado. Pensando nesse objetivo, podemos dizer que, dependendo do produto a ser divulgado e/ou da imagem que o anunciante faz de seu consumidor potencial, cada campanha pode valer-se de estratégias diferentes para efetivar sua persuasão. Dessa forma, torna-se possível nos depararmos com campanhas centradas na emoção, no humor, na transgressão. Mas, apesar da preferência do discurso publicitário pelas estratégias de ficção, sobretudo as associadas às estruturas narrativas muito comuns nesse discurso, os efeitos

de verdade também não podem ser subestimados, já que são necessários para estruturar a argumentação sobre o produto no real.

Ao falar a respeito do discurso próprio das mídias, Charaudeau (2010, p.49) aborda a noção do *efeito de verdade*, como um efeito que “está mais para o lado do ‘acreditar ser verdadeiro’ do que para o do ‘ser verdadeiro’”. E mais, o que está em causa “não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de ‘credibilidade’, isto é, aquilo que determina o ‘direito à palavra’ dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida”.

Ao abordar a argumentação publicitária, Adam e Bonhomme (1997) confirmam a importância da confiança/credibilidade para o gênero publicitário, quando afirmam que a comunicação publicitária se baseia em uma transição do fazer-crer ao fazer-fazer e do fazer-saber ao fazer-querer. Assim, quando associamos o efeito de verdade aos objetivos da publicidade, notamos que se trata de um recurso muito importante no processo persuasivo, na transição do fazer-crer ao fazer-fazer.

Para Casaqui (2005), o importante é que a mensagem da campanha faça com que seu público-alvo se reconheça nos personagens apresentados; nos argumentos e valores empregados; no estilo discursivo adotado; nos cenários utilizados; nos efeitos de cor, luz e ritmo determinados pela composição global do anúncio.

Ao buscar que o público-alvo se identifique com o discurso publicitário, quase sempre, as campanhas se baseiam em uma preposição de mundo que se deposita na memória coletiva de uma sociedade situada em um determinado contexto histórico e social. Nesse caso, o discurso publicitário se vale da noção de imaginários sociodiscursivos cunhado por Charaudeau (2007). Para o referido autor, essa noção, ao contrário da de estereótipo, não coloca o analista do discurso na função de julgar algo como verdadeiro ou falso, uma vez que esse não é o papel do analista. Segundo Charaudeau (2007, p. 54):

Enfim, esse imaginário pode ser qualificado como sociodiscursivo na medida em que se assume que o sintoma de um imaginário é a fala. Na verdade, ele resulta da atividade de representação que constrói universos de pensamentos, lugares de instituição de

verdades, e essa construção é feita pela sedimentação de discurso narrativos e argumentativos que propõem uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. (...) Assim, os imaginários são engendrados por discursos que circulam nos grupos sociais, se organizam em sistemas de pensamento coerentes, criando valores e desempenhando o papel de justificação da ação social, ao mesmo tempo que se depositam na memória coletiva da sociedade (Tradução nossa).

Desse modo, consideramos conveniente destacar que é por meio dos saberes de crença, ou seja, das apreciações e dos pensamentos sobre os acontecimentos, que essa noção se constrói.

No entanto, quando os imaginários sociodiscursivos referentes a uma dada questão não são refletidos em um discurso, podemos estar diante de um caso de transgressão de imaginários. Segundo Nicolas (2012, p. 20-21): “(...) as transgressões podem ser notadamente reivindicadas por grupos sociais minoritários ou dissidentes em uma lógica de provocação ou em uma tentativa de subversão das normas em vigor.” Notamos, portanto, que a transgressão baseia-se em um paradoxo, visto que para que ela exista o sujeito transgressor deve pautar-se em uma norma vigente, pois toda transgressão se alicerça em elementos sociais que variam de acordo com o tempo e a cultura.

Considerando a nossa explanação sobre as abordagens e os conceitos que utilizaremos em nossa análise, trataremos a seguir do *corpus* de nosso estudo, para que, posteriormente, possamos apresentar as nossas reflexões.

2- A MARCA DULOREN E O *CORPUS*

A marca brasileira de roupas íntimas surgiu no mercado em 1962 e, a partir da década de 90, começou a fazer uso da polêmica em suas campanhas publicitárias como estratégia de captação. Tendo em vista que a *lingerie* é tida como uma peça intimamente relacionada à atividade sexual, as campanhas da marca possuem um apelo sexual e, muitas vezes, aparecem

contrariando tabus. Em 2012, considerando um aumento no número de vendas para um público feminino com idade mais avançada, a marca lançou uma campanha tendo, como protagonistas, mulheres com idades entre 54 e 77 anos. A seguir, apresentamos duas das peças publicitárias criadas pela agência *X-Tudo Comunicação* para a marca Duloren.



Vera Juppá da Silva (77 anos)



Márcia Appelt (55 anos)

3- ANÁLISE DO CORPUS

Por razões metodológicas, optamos por transcrever, no decorrer de nossa análise, os discursos verbais presentes nas publicidades selecionadas para o nosso estudo e, pela mesma razão, convencionamos utilizar a sigla pub1 para a publicidade intitulada “Tarefa doméstica” e a sigla pub2 para a publicidade intitulada: “Motoqueira”.

Na pub1, temos o seguinte discurso verbal: “A única tarefa doméstica que eu faço com prazer é passar o rodo”. Ao nos depararmos com essa afirmação, imediatamente acionamos em nossa memória discursiva o significado da gíria *passar o rodo*. Essa gíria, quase sempre, é utilizada por jovens pertencentes ao sexo masculino e serve para indicar a ação de ter relações afetivas e/ou sexuais com várias pessoas – mas não necessariamente ao mesmo tempo – sem que haja um envolvimento emocional mais profundo. O uso da expressão linguística

mencionada acima, nos remete à presença de elementos que representam os imaginários sociodiscursivos relacionados à jovialidade e à masculinidade. É por meio desses imaginários que teceremos algumas observações sobre a pub1 como um todo.

Por ser tratar de uma publicidade que possui, como público-alvo, mulheres idosas, podemos constatar que a transgressão dos imaginários sociodiscursivos pertencentes ao universo dos idosos se pauta na jovialidade presente no corpo da modelo-personagem, uma vez que este é configurado como um corpo que obedece aos padrões de beleza aceitos socialmente no mundo ocidental, ou seja, magro, branco, saudável e apolíneo. Podemos citar também que ao se vestir com uma *lingerie* mais “ousada”, isto é, com renda, fita e cor forte, a modelo nos remete à preocupação com a estética, e consequentemente, à sensualidade e à sexualidade, posto que, ao utilizar uma *lingerie* com tais características, a intenção da maioria das mulheres, é a de seduzir. Com relação à disposição dos personagens, destacamos a inversão dos imaginários sociodiscursivos concernentes aos papéis sexuais, uma vez que, a modelo está sobre o homem. Julgamos conveniente salientar que, no imaginário ocidental, a mulher ocuparia a posição do modelo-personagem presente na publicidade. Segundo Beauvoir (1949[1980]):

A humilhação que pressentia, ela a experimenta concretamente: é dominada, submetida, vencida. Como quase todas as fêmeas, fica durante o coito por baixo do homem. Adler insistiu muito no sentimento de inferioridade que disso resulta. Desde a infância, as noções de superior e inferior são das mais importantes: trepar nas árvores é um ato prestigioso; o céu está em cima da terra, o inferno embaixo; cair, descer é degradar-se e subir é exaltar-se; na luta, a vitória pertence a quem faz os ombros dos adversários tocarem no chão. Ora, a mulher acha-se deitada na cama na posição de derrota, é pior ainda se o homem a cavalga como um animal preso as rédeas e ao freio. Em todo caso, ela se sente passiva: ela é acariciada, penetrada, suporta o coito enquanto o homem se empenha ativamente.

Sendo assim, no que diz respeito à transgressão de imaginários vinculados à masculinidade, salientamos o comportamento de dominação e de atitude da modelo que pode ser reforçado pelo posicionamento de ambos os personagens.

Por fim, julgamos importante sublinhar que tanto as características associadas ao corpo físico quanto as associadas às vestimentas e à atitude podem ser consideradas como transgressoras dentro dos imaginários sociodiscursivos da terceira idade feminina, pois pautam-se na ideia de que há beleza, preocupação com a estética, os desejos e a sexualidade nessa fase da vida.

Na pub2, encontramos o discurso verbal: “Quem fica na frente eu passo por cima”. No cotidiano linguageiro, o uso da expressão *passar por cima* nos faz alusão a uma ação que não respeita as regras e os limites. Ao proferir tal discurso, a modelo-personagem nos aponta para os imaginários sociodiscursivos concernentes a uma atitude de atrevimento e audácia. Por meio do uso de uma expressão linguageira considerada socialmente como mais agressiva é que guiaremos as nossas reflexões sobre a representação da mulher idosa na pub2. Para endossar a nossa constatação mencionada anteriormente, destacamos a presença da moto e do modelo-personagem no segundo plano da imagem. Com relação ao veículo, podemos notar que, ao pilotar uma moto da marca Harley Davidson, a modelo se associa aos imaginários sociodiscursivos referentes ao mundo masculino e à modernidade, posto que, é raro o fato de mulheres pilotarem esse estilo de motocicleta. No que diz respeito ao modelo, destacamos que a corporalidade nos faz alusão de que a modelo-personagem *passou por cima* dele, ou seja, que, no contexto situacional proposto pela publicidade, ela o colocou em uma posição de submissão e passividade sexual, nos dando o entendimento de que, assim como ela domina a moto, ela domina também o homem. Segundo Fonseca-Silva (2007, p. 142-143),

é a partir do final da segunda metade de década de 90 que podemos identificar, nas formulações tanto pictóricas quanto linguísticas, presente na mídia impressa feminina, uma posição de sujeito que aponta uma moral sexual em que a mulher administra o corpo e o prazer. Nessa rede de formulações linguísticas, identificamos posições que

não são mais segredos para as mulheres. O que era segredo passa a ser um segredo aberto, ou seja, passa a ser sugerido às leitoras, passa a ser incitado.

Desse modo, podemos notar que a modelo-personagem assume a representação de uma mulher que está no controle da própria vida sexual e do próprio corpo, ao mesmo tempo que também parece dominar o sexo oposto.

Consideramos importante ressaltar que a tatuagem de asas presente nas costas do modelo-personagem, nos reporta à ideia de que ele é ingênuo, puro e sagrado, transferindo, assim, as ideias de maliciosidade, lascividade e pecaminosidade para o universo representado pela modelo-personagem feminina.

No entanto, destacamos que, se por um lado, a modelo-personagem transgride os imaginários sociodiscursivos referentes ao universo da mulher idosa ao se apresentar em uma atitude mais atrevida, por outro, ao utilizar uma *lingerie* desprovida de renda e acessórios, ela reforça os imaginários sociodiscursivos relacionados à ideia de que após certa idade a maioria das mulheres opta pelo uso de uma *lingerie* considerada mais confortável. Na sociedade ocidental, notamos que é comum associarmos a ideia de que o conforto não está atrelado à sensualidade e à sedução. Contudo, vale ressaltar que tal construção sociodiscursiva é questionável e refutada pela marca, uma vez que a publicidade sugere a seu público-alvo que, mesmo com o uso de uma *lingerie* aparentemente confortável, é possível se sentir confiante e dominadora.

No que diz respeito às nossas reflexões sobre pub1 e pub2, constatamos que ao apresentar o *slogan*: “Você não imagina do que uma Duloren é capaz”, o uso do verbo imaginar, ligado a uma negação, já acaba revelando que haverá uma possível encenação centrada em uma transgressão de imaginários sociodiscursivos, sendo tal transgressão proporcionada pelo uso das *lingeries* Duloren. Para garantir que o público-alvo se reconheça nas personagens apresentadas e faça a transição do fazer-crer ao fazer-fazer, a campanha publicitária se utiliza de garantias estruturadas no real – ao identificar as modelos por meio de informações pessoais como nome completo, idade e atividade. Assim, essas informações funcionam como garantias

de que as situações encenadas são possíveis. Como se trata de um discurso factual, a ficcionalidade colabora para a estruturação do gênero e o efeito de verdade para a captação do possível consumidor.

Além disso, em ambas as publicidades podemos verificar a presença da transgressão no que se refere à atitude de dominação e poder sexual da mulher idosa. Com isso, imediatamente, direcionamo-nos para a transgressão referente ao universo masculino, posto que o homem se apresenta numa posição de submissão e passividade. Tal constatação, à primeira vista, pode delinear-se como algo habitual se pensarmos que estamos tratando do gênero publicitário direcionado para o segmento de *lingeries* femininas. No entanto, a transgressão dos imaginários sociodiscursivos, que, para nós, classifica-se como mais relevante, dá-se por meio da representação da mulher idosa que se envolve com parceiros mais novos – algo considerado, até os dias atuais, como menos aceito socialmente – e que possui vida sexual ativa.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos as duas publicidades da marca Duloren, pudemos observar que a opção pela transgressão dos imaginários sociodiscursivos referentes ao universo da mulher da terceira idade tornou-se uma estratégia interessante para a manutenção e para a captação de novas consumidoras da marca – mais precisamente, de consumidoras com idade mais avançada. Como a marca vende produtos que, muitas vezes, são relacionados à atividade sexual, apresentar a mulher idosa como uma mulher com vida sexual ativa pode fazer com que interlocutoras que se encontram nessa fase da vida se questionem, se reconheçam na encenação publicitária e se vejam como possíveis beneficiárias dos produtos Duloren.

O que vemos é que a campanha busca promover a identificação com a consumidora potencial por meio de uma reflexão propiciada pelo questionamento a paradigmas que rondam o universo da terceira idade: Será que, de fato, não há vida sexual após certa idade? Será que uma mulher não pode ter o controle em suas relações sexuais?

Para sustentar o fato de que é possível haver sexualidade na terceira idade e, assim, transformar o destinatário da publicidade em consumidor do produto anunciado, vimos que a campanha se vale de argumentos estruturados no real como garantia de que as situações apresentadas são possíveis a um público mais idoso. Afinal, para se alcançar o fazer-fazer, é preciso começar com um fazer-crer.

Assim, mesmo se apresentando sob uma transgressão de imaginários sociodiscursivos, podemos dizer que é possível que a campanha consiga promover uma identificação entre a marca e seu destinatário. Em outras palavras, é possível que consiga demonstrar que não importa o tipo de mulher que a consumidora é; todas podem se transformar com uma Duloren.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel; BONHOMME, Marc. *L'Argumentation Publicitaire: Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Éditions Nathan, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CASAQUI, Vander. Publicidade, marcas e análise do *ethos*. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo. Vol. 2, N. 4, p. 103-122, Julho 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. [Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux](#). In : Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Langue(s), discours*. Vol. 4. Paris: L'Harmattan, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias*. Tradução Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. *Poder-Saber-Ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

NICOLAS, Loïc. Introduction. In: HASTINGS, Michel, NICOLAS, Loïc & PASSARD, Cédric (orgs). *Paradoxes de la transgression*. Paris: CNRS Éditions, 2012, p. 07-28.

TOSCANI, Oliviero. *A publicidade é um cadáver que nos sorri*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

A sala de aula de língua inglesa: o que os alunos querem?

Natália Mariloli Santos Giarola (UFMG)

Introdução

Pesquisas no campo da Linguística Aplicada têm focado na investigação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa (BARCELOS, 2004, 2006; COELHO, 2005). No entanto, muitos estudam as crenças com foco no professor (BARCELOS, 2008). Por isso, a necessidade de estudar os desejos e crenças dos alunos de escolas públicas, em relação à língua inglesa, como, por exemplo, o trabalho de Miranda (2005), que investigam como as crenças influenciam na abordagem de ensinar e aprender.

Analizando a sala de aula de língua inglesa, observamos que as crenças, motivações e interações se relacionam, visto que estão presentes na prática de ensino, na aprendizagem dos alunos e no ambiente escolar, influenciando todo o contexto de ensino / aprendizagem de línguas. Uma boa interação do professor com os alunos influenciará na motivação destes, fazendo com que haja um maior interesse pelas aulas e até mesmo modificando as suas crenças. Já as motivações e crenças podem intervir no comportamento dos aprendizes, uma vez que as crenças são transformacionais (BARCELOS, 2013) e a motivação é ativa.

Esta pesquisa foi realizada com os alunos de duas escolas públicas, no interior de Minas Gerais. Os objetivos foram identificar o que os alunos esperam do professor de inglês para que ele possa planejar melhor suas aulas e ter um melhor envolvimento com os aprendizes.

Acreditamos que o estudo sobre o que os alunos desejam do professor de inglês nos ajudará a compreender, um pouco mais, as crenças e motivações dos alunos e professores de inglês. Por isso, o presente trabalho avança nesse sentido, uma vez que investiga os desejos de alunos de escolas públicas, relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. A seguir, revisamos alguns estudos teóricos sobre crenças, interações e motivações relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas.

As crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Desde os anos 70, estudiosos se preocupam em conhecer melhor o universo do aluno, como suas necessidades, interesses, estratégias de aprendizagem, crenças, etc. Por isso, em 1985, estudos sobre crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas apareceram na Linguística Aplicada. Entretanto, apenas na década de 90 é que o termo crenças teve ênfase no Brasil (BARCELOS, 2004).

Geralmente, os alunos chegam à sala de aula trazendo crenças diferenciadas. Muitas relacionadas à língua alvo, estratégias de aprendizagem e papel dos professores em classe. Desse modo, as crenças podem servir de instrumento tanto para uma aprendizagem bem sucedida ou não (MICCOLI, 2013). Elas são um conceito cognitivo e social, "porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2004, p.10).

As crenças podem mudar com o tempo e de acordo com as atitudes da sociedade. Elas podem se transformar dependendo do contexto em que estão inseridas. De acordo com Barcelos (2006), as crenças são dinâmicas por se alterarem e serem ancoradas em algo; sociais, pois nascem devido à interação e relação com grupos sociais; experienciais por serem influenciadas por nossa história e experiências; e paradoxais, pois podem agir como alavanca ou empecilho para o ensino/aprendizagem de línguas. Então, crenças são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (BARCELOS, 2001, p.73).

Os estudos das crenças são importantes na Linguística Aplicada, pois são fundamentais no contexto de sala de aula e fazem parte do ensino reflexivo, visto que os professores reflexivos analisam suas crenças para compreensão da sua prática docente. O conhecimento das crenças dos alunos possibilita entender a motivação, estratégias e dificuldade de aprendizagem (BARCELOS, 2013).

De acordo com Richardson (1996 *apud* Barcelos 2006, p.6), as crenças podem influenciar as ações, assim como as experiências e reflexões podem influenciar a mudança e surgimento de novas crenças. Dessa forma, se o professor der uma aula pautada nos interesses dos alunos, eles poderão começar a gostar mais de estudar e valorizar a língua-alvo, talvez, com isso, transformarão suas crenças. Assim, as crenças também podem intervir na motivação e atitudes dos aprendizes, dependendo do modo como o professor age em sala de aula.

A interação em sala de aula de língua inglesa

Segundo Coelho (2005), a sala de aula deve ser um ambiente confiável para que ocorra interações favoráveis à aprendizagem. Por isso, o professor tem que ter um bom relacionamento com todos do ambiente escolar para o ensino ser eficiente.

A interação entre o professor e os alunos, as crenças, e a motivação também estão relacionadas à emoção. De acordo com Barcelos (2013), as emoções podem motivar, organizar e controlar o pensamento, comportamento e ação. As emoções são efeitos da interação entre indivíduos e destes com o ambiente, por isso são interativas e processuais. Elas mudam e são moldadas pelo contexto social, e estão relacionadas com a identidade das pessoas. As emoções podem fazer com que o indivíduo se interesse por determinados assuntos. Com isso, percebemos que a falta de motivação dos alunos em relação à língua inglesa pode ser devido às suas crenças e emoções.

De acordo com Zhan (2004), quando se tem um bom relacionamento entre professor-aluno, os alunos geralmente se sentem mais seguros, confiantes e felizes em sala de aula. Se sentirem que estão tendo acesso a uma aprendizagem efetiva, eles poderão se sentir motivados em aprender, possibilitando que se relacionam melhor com a sociedade, estimulando o interesse pela língua-alvo, e ajuda na auto confiança dos estudantes. Já Paiva (2013, p.201) defende que os alunos também devem ter oportunidades de interação em contextos fora da sala de aula, pois os aprendizes "só se tornam fluentes se têm a oportunidade de ampliar suas percepções como usuários da língua e se engajam em práticas sociais de linguagem autêntica".

O ensino e aprendizagem de língua inglesa podem se tornam significativos quando há uma boa interação entre os participantes desse processo, pois o ambiente de aprendizagem criado pela interação afeta o ensino. A interação entre todos do ambiente escolar possibilita o trabalho colaborativo. Entretanto, é importante ressaltar que a interação fora da sala de aula também enriquece a aprendizagem de línguas.

A importância da motivação em sala de aula

O processo motivacional para o aprendizado de línguas estrangeiras é complexo. Por isso é necessário mais estudos nessa área (MICHELON, 2004). Segundo Aragão (2011), os estudos sobre motivação na aprendizagem começaram e foram desenvolvidos por Robert Gardner. Os alunos se tornam motivados quando o fato de aprender gera satisfação e prazer. Por isso, o professor deve mostrar entusiasmo ao ensinar, conhecer os desejos dos alunos relacionados ao inglês para que eles também fiquem entusiasmados. Os professores precisam proporcionar um clima agradável que estimule a autoconfiança dos alunos e diminua os componentes afetivos negativos, que podem inibir o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

O professor deve buscar despertar a motivação de seus alunos, mesmo que isso não seja uma tarefa fácil, uma vez que a falta de motivação pode estar relacionada a problemas particulares dos estudantes, crenças ou desilusões afetivas. A desmotivação dos aprendizes pode gerar indisciplina que prejudica o desenvolvimento do grupo e o professor é levado a não desenvolver atividades não comunicativas para não perder o controle da disciplina (ZOLNIER & MICCOLI, 2009). Assim, o docente como facilitador do aprendizado "deverá centrar seus esforços na aprendizagem e, ao trabalhar com ela, tornar o ensinamento significativo para o aluno, fazendo-o sentir que a matéria tem significância para sua vida" (MULLER, 2002, p.4). Os instrutores preocupados com a qualidade de ensino, refletem e alteram sua prática, a fim de motivar os alunos.

Dornyei (2011) estabelece algumas estratégias motivacionais que são importantes para o ambiente escolar, como a criação de condições básicas de motivação que estão relacionadas à interação do professor com os alunos e à necessidade de se ter uma sala de aula favorável à aprendizagem; o fornecimento da motivação, por exemplo aumentando a expectativa de sucesso dos alunos; manter e proteger a motivação, contribuindo para a automotivação dos aprendizes; e, por fim, a finalização positiva da experiência de aprendizagem, dando um feedback motivacional aos alunos.

A motivação é de grande importância para o sucesso da aprendizagem. Geralmente, o professor se sente mais motivado quando os estudantes estão dispostos e interessados (motivados) em aprender o que ele planejou para sua aula.

O que os alunos querem do professor de inglês?

Este trabalho foi realizado com alunos de cinco turmas de Língua Inglesa de 6º e 8º anos de duas escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais, sendo uma escola municipal e outra estadual.

Os alunos participantes da escola estadual dos 6^{os} anos tem faixa etária de 11 a 15 anos de idade e a maioria são do sexo feminino (16). No 8ºano, a maioria dos alunos são do sexo masculino (10) e com faixa etária de 13 a 16 anos de idade.

Na escola municipal, a faixa etária dos alunos do 6º ano é de 11 à 15 anos de idade, sendo a maioria do sexo masculino (16). Já a maioria dos aprendizes do 8º ano são do sexo feminino (12) e a faixa etária é entre 13 e 16 anos.

De acordo com Barcelos (2001), os questionários são um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas de crenças e são favoráveis para os estudiosos que têm pouco tempo e recursos limitados, além de serem fáceis de analisar. Por isso, o instrumento de coleta de dados empregado foi o questionário aberto, que é uma forma de encontrar dados válidos e confiáveis,

desde que seja bem estruturado. Ele teve por objetivo verificar o que os alunos de escolas públicas querem do professor de língua inglesa.

Nesta pesquisa utilizamos o método *survey* e os dados foram organizados por temas a fim de verificar os desejos dos alunos em relação ao professor de língua inglesa. Compreendemos que o método *survey* nos ajuda nessa etapa e ele constrói um "raciocínio eficaz científico sobre o fenômeno estudado de tal forma que informações relevantes não fossem descartadas" (RAMOS, 2011, p.42).

Depois, a fim de traduzir em números as opiniões e informações, examinamos a recorrência das expectativas dos aprendizes, uma vez que "os dados obtidos com a realização da *survey* devem ser analisados fazendo uso do ferramental estatístico para a obtenção das informações desejadas, devendo-se para isto considerar o tipo de análise estatística aplicável às variáveis em estudo" (FREITAS, 2000, p.7).

As respostas dos questionários de ambas as escolas, estadual e municipal, foram similares. Entretanto, os alunos da escola municipal foram mais detalhistas em suas respostas, especificando o que eles querem do professor e das aulas.

Os alunos dos 6ºs e 8ºs anos da rede de ensino estadual, de modo geral, querem que o professor de língua inglesa seja criativo ao preparar as aulas, que mostre interesse em ensinar e seja paciente e educado com eles. Com isso, percebemos que os aprendizes têm o desejo de aprender a língua alvo, mas eles esperam que o professor seja mais dinâmico.

Já os aprendizes da rede municipal se preocupam em ter um professor de inglês que tenha autoridade em sala de aula, que desenvolva projetos para o melhor aprendizado e que dê atividades mais contextualizadas. Por isso, o professor deve estar ciente de que o ensino não deve se restringir apenas aos estudos de aspectos linguísticos, ele deve se preocupar também com o desenvolvimento moral e social dos alunos. Os alunos devem ser preparados para conviver em comunidade, por isso as ações pedagógicas devem intervir de forma sistemática e permanente no desenvolvimento de valores e atitudes dos alunos, num constante processo reflexivo. Também percebemos mais maturidade nas respostas desses alunos, uma vez que eles se mostram mais motivados em aprender a língua alvo.

Em ambas escolas, os alunos querem que o professor de língua inglesa dê mais trabalhos em grupos, para que eles possam aprender colaborativamente; dê mais atividades contextualizadas e interessantes, com o intuito de facilitar a aprendizagem e motivá-los a estudarem e praticar a língua estrangeira; tenha mais autoridade em sala de aula, a fim de saber lidar com a indisciplina para não prejudicar os alunos que têm interesse nas aulas; fale mais em inglês durante as aulas, pois a sala de aula é o lugar propício para a prática da língua alvo; e que dê mais músicas e filmes, pois essas ferramentas propiciam uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Assim, percebemos que alguns alunos, como foi visto, pelas suas respostas - "*Dar mais brincadeiras e ter menos bagunça*" (Aluno R, 8ºano), "*Ter autoridade, bom humor, paciente, ter cabeça aberta e bastante conhecimento*" (Aluno V, 8ºano) - parecem demonstrar falta de motivação. Entretanto, ficamos felizes em afirmar que a grande maioria quer mudanças, quer aulas mais interessantes, querem falar inglês, querem que o professor se interesse pelas aulas e faça projetos diferentes. Este é um dado importante que vai contra as crenças de muitos professores de que os alunos "não querem nada". O que vimos aqui, foi o contrário, eles querem muita coisa e, possivelmente, isso não está sendo oferecido a eles, daí a desmotivação. Diante desses dados, ficamos a questionar o que será que aconteceria se seus desejos fossem atendidos? Seria que empreenderiam maiores esforços na aprendizagem?

Considerações Finais

Observamos que os aprendizes de escola pública, tanto estadual quanto municipal, têm o desejo de ter um professor motivado, paciente, educado, que tenha competência linguística da língua alvo, que dê atividades criativas e diferentes; tenha autoridade dentro da sala de aula; que desenvolva projetos, que fale inglês nas aulas e dê aulas mais lúdicas e dinâmicas, a fim de se ter um ensino e aprendizado mais efetivo. A sala de aula deve ser um espaço harmonioso e propício para a prática da língua alvo. O professor que se atenta para os anseios dos seus alunos consegue ter uma melhor interação com eles.

Já a professora de inglês acreditava que seus alunos quisessem uma instrutora atenciosa, carinhosa, entusiasmada, que dialogue com estudantes, que os respeitem, que dê aula diversificada e tenha domínio da língua inglesa. Para ela, o mais importante são os bons relacionamentos. Dessa forma, verificamos que apesar do professor e dos alunos terem mencionado coisas similares, percebemos que os alunos querem que o professor fale mais em inglês, desmistificando a crença de que os alunos não querem aprender e praticar a língua estrangeira. Eles também estão atentos ao método de ensino do instrutor, uma vez que eles querem aulas mais criativas, dinâmicas, utilizando jogos e brincadeiras.

Assim, constatamos que é importante o professor conhecer o que os alunos querem dele e de suas aulas, com o propósito de motivá-los a praticar e aprender a língua alvo, construindo um ambiente confortável, em que a interação professor-aluno seja sadia, colaborando para um melhor aprendizado.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, R. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S. de, TRAVAGLIA, L. C. (Org). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf. Acesso em [10/01/2014](#).

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: *Revista Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: *Revista Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia, MG: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. & CARVALHO, A. M. *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos de inglês em escolas públicas*. (Dissertação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2005.

DORNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí, RS: Ed. Inijuí, 2004.

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. (Dissertação em Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras). Universidade Estadual do Ceará, 2005.

MULLER, L. S. *A interação professor-aluno no processo educativo*. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf. Acesso em 08/01/2014.

PAIVA, V. L. M. O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. & CARVALHO, A. M. *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, P. C. *Pesquisa em educação: o método survey*. Disponível em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PATRICIA%20CAVALCANTI%20RAMOS.pdf>. Acesso em 15/01/2014.

ZHAN, S.; LE, T. *Interpersonal relationship between teachers and students: an intercultural study on Chinese and Australian universities*. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/6116/Interpersonal-relationship-between-teachers-and-students:-An-intercultural-study-on-Chinese-and-Australian-universities>. Acesso em: 13/01/2014.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. In: *Revista do GEL*, v.6, n.2, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DA NUMISMÁTICA PARA OS ESTUDOS DIACRÔNICOS DA LÍNGUA

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

La evoluo de homa komuniko-kapablo, la lingva kapablo, estas delonge rigardata per religia kaj filozofia natura klarigoj. Tamen oni ne certe scias kiel la lingva kapablo ekaperis, estas sciata, ke ĝi antaŭiras tra la sama vojo kie procedas la historiaj eventoj. Estas klara samcelado inter la diakrona akso proponita de Ferdinand de Saussure kaj la historia kronologia akso. Respektive, la diakrona akso aŭ sinsekveca akso estas la tempo-spino kie okazas la lingvistikaj ŝanĝoj. Tiel, la lingvaj diakronaj studoj esploras historiajn dokumentojn en kiuj oni povas pruvi la ekziston de lingvistikaj arkaismoj. Ĝis la nuntempa momento, troviĝas lingvaj fragmentoj per surskribaĵoj en tabuloj, memor-ŝtonoj kaj ledaj pecoj. Tamen, historia subareo, la numismatiko, tio estas, la scienco pri moneroj kaj medaloj, havas multajn kontribuojn per registroj presitaj sur la antikvaj moneroj. En ĉi tiuj dokumentoj eblas konkludi konstatojn pri pluraj sciencaj kaj kulturaj sferoj, kiel matematiko, ekonomio, religio kaj la lingva kapablo. Konsidere al la lingva kapablo, eblas rimarki, ke la moneraj surskribaĵoj montras ŝanĝojn okazintajn dum longa transira tempo de la latina al la portugala lingvo per vokalismo (malpliigo de tonika diftongo al malferma vokalo), liter-figuro pro interŝanĝo per konsonatiĝo kaj analogia ŝanĝo pro komparo al la greka lingvo. Tiel, la celo de tiu ĉi laboro estas kontroli pri la motivoj, kiuj povas aldoni ĉi tiujn originalajn dokumentojn, la monerojn, al la fontoj de diakronaj studoj. Surbazite en la literaturo kaj persona kolekto, la nuna laboro havas esperon, ke la moneroj povu konsistigi konkretajn pruvojn de la lingva evoluo, ili ĉar plejparte estas datitaj rilate al sia presa periodo.

Ŝlosilvortoj: Numismatiko; Lingvistiko; Diakroneco.

INTRODUÇÃO

A busca pela explicação do processo de desenvolvimento e funcionamento da capacidade humana de comunicação, a linguagem e a evolução de sua manifestação concreta, a língua é ocupação da Linguística. Hoje, esta ciência, sob a visão estruturalista, tem à disposição novas perspectivas e novos procedimentos científicos que podem contribuir para esclarecer aquilo que fora explicado através de filosofia ou religião.

Desde que a Linguística se tornou moderna por meio dos estudos de Ferdinand de Saussure, a sua abordagem colocou a língua sob dois pontos de vista independentes e complementares, o sincrônico e o diacrônico. O primeiro, estático, foi representado pelo eixo de simultaneidades, onde a língua é estudada em determinado momento e o segundo, evolutivo, aparece no eixo de sucessividades, no qual o processo de desenvolvimento linguístico é documentado e analisado.

Neste trabalho, será considerado o eixo de sucessividades ou diacrônico por se tratar de aspectos históricos da língua, onde se observa a convergência com o eixo cronológico ou linha do tempo da História. Assim sendo, momentos e acontecimentos, que funcionam como marcadores de mudanças históricas, são também referenciais no decorrer da evolução linguística. *Verbi gratia*, a expansão da língua latina durante as conquistas do Império Romano.

Deste modo, na fonética histórica, as alterações pelas quais as línguas passam durante sua evolução recebem o nome de transformações fonéticas e fonológicas. Estes fenômenos, geralmente, são observados por estudiosos por meio de dois métodos: o comparativo, que baseia-se em evidências de exemplos comparados e o histórico, fundamentado em fontes documentais antigas. Assim,

O estudo dos estados passados de uma língua não pode contar com a experiência e a observação direta do linguista, mas apenas com os dois clássicos métodos conjecturais da reconstrução desses estados, baseada na comparação entre as variedades contemporâneas deles geneticamente decorrentes, e da exploração das fontes escritas produzidas na época que é objeto de atenção (CASTRO, 1991, p. 11-15).

MÉTODO HISTÓRICO E MATERIAL NUMISMÁTICO

A documentação, frequentemente, citada em estudos linguísticos históricos baseiam-se em objetos antigos entre eles, pergaminhos, papiros, tábuas e inscrições. Através destes materiais, especialistas pesquisam as mudanças sucessivas, sejam fonéticas ou ortográficas as quais línguas sofrem na linearidade temporal. Além desses materiais, propõe-se, através deste trabalho, a inclusão de uso dos documentos monetários, isto é, moedas e cédulas antigas, as quais em suas legendas constam registros linguísticos.

Diante da referencia sobre moedas tem-se a palavra numismática, que é entendida, popularmente, como uma atividade de colecionismo, na qual os sujeitos, por *hobby*, acumulam moedas antigas e/ou estrangeiras. Entretanto, por meio de definição etimológica e técnica:

A expressão numismática tem sua origem no grego “nomisma” e no latim “nummus”, palavra que os antigos designavam suas moedas. Assim, numismática ou numária é a ciência que estuda as moedas e as medalhas através dos tempos, passando, modernamente, a ter maior grandeza ao incorporar, também, a sua área de competência, o papel moeda e as condecorações. (MADEIRA, 1993, p.15)

Ao abordar a numismática através de seu objeto, o estudo de moedas, medalhas e cédulas, tem-se uma perspectiva maior, onde a atividade constitui-se em fonte de informações valiosas. Nas moedas encontram-se registros, além de históricos, culturais, religiosos, políticos econômicos e linguísticos.

A título de exemplo, duas transformações fonéticas, vocalismo, metaplasmo por permuta através de consonantização e mudança para simplificação ortográfica serão apresentadas com fundamentos em estudos numismáticos. As peças de acervo pessoal utilizadas são:

- 1 moeda dupôndio de bronze do Império Romano cunhado entre 14 e 37 d.C.;
- 2 moedas de valor 160 réis de prata do Brasil Colônia dos anos de 1752 e 1768;
- 1 cédula de valor 1000 réis do Império do Brasil do ano de 1878.

Vocalismo

Figura 1 – Dupôndio Romano



Fonte: Acervo pessoal.

Dupôndio - Império Romano - 14-37 d.C.

TI CAESAR AVGVST F IMPERAT VII

Tibério César, filho de Augusto, imperador pela sétima vez

Na peça romana, observa-se o vocalismo, isto é, a redução do ditongo tônico “ae” em vogal “e” aberta, na palavra Caesar > César. Transformação semelhante ocorreu com a palavra caelu (latim clássico) > céu (latim vulgar) > céu.

Além da vocalização para o português, a palavra César tornou-se alotrópica, isto é, significados diferentes para a mesma origem:

[...] o nome César se tornou sinônimo de governante e foi adotado no idioma alemão (Kaiser é pronunciado exatamente como César no latim clássico, com c forte), em russo, em outras línguas eslavas (Czar é uma elisão de César) e em vários idiomas islâmicos (Qayar). (AXELROD, 2013, p.18)

Metaplasmo por permuta através de consonantização

Figura 2 – 160 Réis do Brasil de 1752 e 1768



Fonte: Acervo pessoal.

160 réis 1752

IOSEPHUS. I. D. G. PORT. REX. E. B. D.

D. IOSEPHUS I DEI GRATIA PORTUGALIÆ REX ET BRASILÆ DOMINUS

D. José Primeiro, por graça de Deus, rei de Portugal e senhor do Brasil.

160 réis 1768

JOSEPHUS. I. D. G. PORT. REX. ET. B. D.

D. JOSEPHUS I DEI GRATIA PORTUGALIÆ REX ET BRASILIÆ DOMINUS

D. José Primeiro, por graça de Deus, rei de Portugal e senhor do Brasil.

Nas moedas brasileiras, o i semiconsoante latino sofreu a consonantização para transformar-se em j, Iosephus > Josephus. Este metaplasmo pode ser observado nas palavras: maiestate > majestade, iam > já.

Mudança por simplificação ortográfica

Figura 3 – Mil Réis do Brasil de 1878



Fonte: Acervo pessoal.

1.000 réis 1878

NO THESOURO NACIONAL SE PAGARÁ AO PORTADOR DESTA A
QUANTIA DE UM MIL RÉIS

Na cédula, encontra-se registrada uma etapa do processo ortográfico da palavra tesouro. Esta se originou da analogia ao grego: thēsauros > latim: thēsauros > português: tesouro >

tesouro. A atual ortografia foi estipulada pela reforma de Gonçalves Viana na publicação da Ortografia Nacional em 1904, onde o autor expõe o motivo do uso de etmos gregos:

Quando se afirmou o predomínio da literatura grega em Roma, e mesmo em tempos anteriores, desde o II século antes de Cristo, porque o da língua já havia criado fundas raízes em época mais antiga e a gente culta caprichava em dar aos vocábulos literários gregos, que em grande cópia eram usados, não só pelos escritores, mas até no trato social das classes instruídas, pronúncia, quando possível, idêntica à que eles tinham naquela língua. (VIANA, 1904, p. 45-46)

CONCLUSÃO

Considerando que rigor científico postula precisão e confiabilidade na experimentação e comprovação e que,

A ciência moderna traz como um dos seus principais fundamentos a busca da verdade. Desse modo, só pode ser considerado científico um “conhecimento que inclua, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade” (ABBAGNANO, 2000 apud ROCHA, p.33).

A eficiência e confiabilidade presente nas pesquisas feitas sobre as moedas consistem na utilização de provas concretas, originais, datadas ou com referência ao período de circulação. Conclui-se, portanto que a numismática é uma área técnica da ciência histórica, pois em seus registros, isto é, em suas legendas lê-se exaltações a impérios e imperadores, líderes e ideologias, comemorações. Estes aspectos podem constituir a interdisciplinalidade, ou seja, a vinculação de conteúdos entre a História e a Linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBAGNANO, 2000 apud ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lúbia Imbiriba Sousa; VELANGA, Carmen Tereza. **Didática**. Porto Velho: UNIR, [s.d.].

ASSIS, Lúcia Maria de. **Estudos diacrônicos do português**: guia de estudos / Lúcia Maria de Assis, Marco Antônio Villarta-Neder. Lavras: UFLA, 2013.

AXELROD, Alan. **Julio Cesar, CEO**. Trad. Leonardo Abramowicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

CABRAL, Jaqueline Dias; SILVA, Ilma Maria da; LOPES, Elizabeth Aparecida. **Manual para elaboração de artigos científicos Unileste de acordo com as normas de documentação da ABNT**. Coronel Fabriciano – MG, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, 2012.

CASTRO, Ivo. **Curso de história da língua portuguesa**. (Colaboração de Rita MARQUILHAS e J. Léon ACOSTA) Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

MADEIRA, Benedito Camargo. **A moeda através dos tempos**: anotações numismáticas. Pouso Alegre, MG: Ed. Irmão Gino, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

VIANA, Aniceto Reis Gonçalves. **Ortografia nacional**: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

A LEITURA ESTRATÉGICA EM INGLÊS E O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA COMPREENSÃO

Annallena de Souza Guedes

Doutoranda em Linguística Aplicada - UFMG

1. Introdução

Pesquisadores como Tomitch (2000) e Tumolo (2008) têm se preocupado com a importância de se elaborar questões sobre textos que permitam o desenvolvimento de processos mais complexos de leitura.

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

Tomitch (2000) constata que nos livros-textos de inglês como segunda língua e como língua estrangeira há uma grande predominância de atividades de leitura centradas em questões de múltipla escolha e questões de verdadeiro ou falso (*true-false statements*). A autora reconhece a importância dessas questões, mas chama a atenção para o fato delas não serem o único tipo de atividade que deva ser utilizada, uma vez que tais questões não contribuem para o desenvolvimento estratégico do leitor.

Pensando em verificar de que modo a compreensão é processada pelos leitores através de questões sobre textos, este trabalho, busca discutir e analisar os testes de compreensão de textos aplicados com os estudantes de um Curso Técnico em Alimentos, de uma instituição pública de ensino. Na primeira seção abordaremos algumas contribuições teóricas acerca dos testes de compreensão de texto; em seguida, na segunda seção, traremos para a análise dados desta investigação e, por fim, na última seção, mostramos as constatações resultantes deste estudo.

2. Os testes de compreensão de texto

Os testes de compreensão são utilizados para mensurar o grau de compreensão de um texto. Em relação a questões que objetivam mensurar a compreensão, no texto intitulado *Compreensão de texto: algumas reflexões*, Marcuschi (2001, p.52-53) traz os resultados de uma pesquisa na qual foram analisadas perguntas de compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa em duas dezenas de manuais de todas as séries do Ensino Fundamental. O autor propõe uma tipologia de perguntas de compreensão que são predominantes nos livros analisados. O quadro 1 apresenta a classificação atribuída por Marcuschi (2001) a essas perguntas:

QUADRO 1 - Tipologias das Perguntas de Compreensão em LDP

Tipologias das Perguntas de Compreensão em LDP	
1.	Perguntas do cavalo branco de Napoleão: perguntas em que a resposta já se encontra na própria formulação. “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”

2. Cópias: perguntas que solicitam atividades de transcrição mecânica: copie, retire, etc. “Copie a fala do trabalhador”.
3. Objetivas: perguntas sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto (o que, quem, quando, como, etc.). “Quem comprou a meia azul?”
4. Inferenciais: perguntas mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais, e análise crítica. “Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?”
5. Globais: perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos. “Que outro título você daria?”
6. Subjetivas: perguntas superficiais sobre o texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-la em sua avaliação. “Qual a sua opinião?”
7. Vale-tudo: perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro. “De que passagem do texto você gostou mais?”
8. Impossíveis: perguntas que exigem conhecimentos extratextuais e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos. “Caxambu fica onde?” (o texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas: perguntas sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: “Qual o título do texto?”

FONTE: Compreensão de Textos: algumas reflexões

Com efeito, Marcuschi (2001) conclui que há nesses livros didáticos uma incidência de 70% de perguntas que não exigem do leitor uma reflexão inferencial, o que nos leva a crer que as perguntas que demandam do leitor identificação e localização de informações explícitas ou até mesmo a cópia de algum fragmento lido, são as de maior frequência. Por outro lado, apenas 10% demandam do leitor alguma criticidade e, por fim, 9% das perguntas são referentes à estrutura da língua.

Acreditamos que esse estudo acarreta contribuições importantes para o ensino de língua 1, bem como para o ensino de língua estrangeira, uma vez que os professores destas línguas podem escolher com mais cuidado o material didático a ser utilizado em suas aulas, bem como pode permitir que os professores analisem se as perguntas elaboradas para questionar sobre os textos, de fato, sejam perguntas que visem à avaliação da compreensão.

Ao se tratar de testes de compreensão em língua estrangeira, Tumolo (2008) salienta que seu processo de elaboração tem sido debatido por vários pesquisadores, principalmente

para a avaliação da habilidade de leitura em segunda língua. Segundo ele, um teste precisa ser bem elaborado, com o intuito de promover informações relevantes e válidas sobre o processo de compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira.

Desse modo, Tumolo (2008, p.132) acredita que os testes de compreensão devam contemplar “tipologias de questões de compreensão que envolvem questões que possam eliciar diferentes níveis de contribuição do leitor para a compreensão do texto, determinando assim, o nível de contribuição do leitor ao escolher as questões”. Nesse caso, as perguntas que são de compreensão literal exigem do leitor apenas o conhecimento lingüístico, ao passo que questões de inferência exigem a contribuição do leitor de processos cognitivos mais complexos.

Diante disso, podemos afirmar que há a necessidade de o professor de língua 1 e principalmente, o professor de inglês como língua estrangeira, tal qual o foco desta pesquisa, elaborar atividades e testes de leitura cujas perguntas não sejam restritas apenas ao nível da decodificação, mas levem o leitor a fazer uso de inferências e a interagir com o texto no sentido de construir seu significado. Se as questões contemplarem apenas a identificação passiva de itens do texto ou demandarem informações explicitamente expostas no texto, o teste perde sua função primordial: a de servir de subsídio para avaliar a compreensão de leitura.

3. Análise do teste de compreensão de texto

O teste de compreensão de texto (Apêndice A) foi utilizado como instrumento desta pesquisa no intuito de verificar quais os processamentos estratégicos de leitura os informantes usaram para a compreensão dos textos.

Nesta seção, analisamos o teste de compreensão de texto por meio da descrição das habilidades e operações cognitivas previstas e exigidas para cada questão do teste, o número de acertos e de erros, seguidos de comentários. Os dados foram obtidos através da colaboração de 5 informantes do Curso Técnico Subsequente em Alimentos. Estes dados estão dispostos em quadros para uma melhor visualização do número de erros e acertos dos informantes. O referido teste constou de dois textos (Apêndice B): o Texto 1, disponível na internet e que constitui uma

publicação da USDA (*United States Department of Agriculture*), ou seja, o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, que trata dos cuidados que as pessoas devem ter para evitar a infecção alimentar no verão, apresentando quatro recomendações. Já o Texto 2, retirado do sítio eletrônico da *Health Canada*, um órgão canadense responsável por questões de saúde, discorre sobre os cuidados que os pais devem tomar ao arrumar alimentos nas lancheiras escolares das crianças, a fim de se evitar infecção alimentar. Com base nesses dois textos, foi elaborado um teste com 11 questões, que serão comentadas e analisadas a seguir.

No Quadro 2, consta a primeira questão do teste na qual era preciso que os informantes fizessem a leitura de ambos os textos (I e II) e avaliassem através dos modelos *top-down* e *bottom-up*, quais informações similares os textos trazem.

QUADRO 2 - Análise do teste de compreensão da turma do Curso Técnico de Alimentos

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Leia os dois textos e identifique: <i>O que eles têm em comum?</i>	Leitura de reconhecimento guiada pelo vocabulário e ativação do conhecimento prévio.	3	2

FONTE: Dados da Pesquisa/2011

Para um bom desempenho na questão, havia a necessidade de o informante compreender o sentido global dos dois textos, bem como ativar seu conhecimento prévio. Verificamos que apenas 3 informantes conseguiram identificar as informações similares aos dois textos, enquanto 2 outros pareceram limitar-se à superfície explícita dos textos, sem necessariamente fazer a correlação entre as temáticas e o conteúdo de ambos. Conhecer sobre o assunto tratado no texto certamente contribuiria para a compreensão da sua percepção global. Nesse ínterim, “quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições” (KLEIMAN, 2002, p.56).

QUADRO 3 - Análise do teste de compreensão - Parte A- Questão I

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte A – I <i>Identifique os 3 alimentos que estão envolvidos nas informações do texto.</i>	Localização de informação explícita no texto	3	2

FONTE: Dados da Pesquisa/2011

Os informantes foram orientados a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo texto I. Para tanto, o leitor deveria retomar a leitura quantas vezes fossem necessárias e identificar os 3 alimentos envolvidos no conteúdo do texto. Em igual número à questão anterior, apenas 3 informantes conseguiram localizar corretamente os alimentos. Uma possível dificuldade para a localização de tais informações foi a falta de conhecimento do vocabulário solicitado.

No quadro seguinte, verificamos outra questão centrada no reconhecimento do léxico da língua inglesa:

QUADRO 4 - Análise do teste de compreensão – Parte A- Questão II

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte A – II		20	20

<i>Identifique o equivalente em inglês às palavras e expressões em português.</i>	Inferência lexical em nível de frase e conhecimento sintático da língua-alvo, o inglês		

FONTE: Dados da Pesquisa/2011

Observou-se que houve dificuldade de todos os informantes quanto à identificação do grupo nominal “infecção alimentar”. Tal grupo constitui uma das palavras chaves dos dois textos utilizados como referência para o teste de compreensão. Podemos constatar também que o número de acertos e o número de erros nesse quesito foram os mesmos (20). Possivelmente essa falha em identificar grupos nominais se deve ao pouco conhecimento sistêmico da língua, principalmente no que se refere à sintaxe do inglês.

Quando se trata de leitura e compreensão, principalmente em língua estrangeira, o conhecimento do léxico é considerado fator preponderante. Para Grabe e Stoller (2002), o conhecimento de vocabulário é enfatizado como um dos componentes essenciais que o leitor proficiente em língua estrangeira deve apresentar para uma leitura bem sucedida.

A mesma posição é defendida por Scaramucci (1995) ao investigar a relação entre a compreensão em leitura e o conhecimento lexical. Os resultados do seu estudo demonstraram que ter habilidade lexical bem desenvolvida é fator determinante na leitura. A pesquisadora concluiu que a dificuldade na ativação de conhecimento prévio, no caso de leitores iniciantes, pode ter sido devido à competência lexical imprecisa.

O quadro abaixo mostra outra questão do teste de compreensão, embora nesse caso, exija-se do informante não somente o conhecimento sintático do Inglês, mas também o conhecimento lexical e semântico, uma vez que a questão demanda a utilização da habilidade de tradução. Vejamos o quadro 5:

QUADRO 5 - Análise do teste de compreensão- Parte A- Questão III

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte A – III <i>O texto se compõe de 4 importantes recomendações. Escolha uma delas e traduza-a para o português de forma clara e objetiva.</i>	Utilização de conhecimento sistêmico, lexical, sintático e semântico para uma tradução coerente.	4	1

FONTE: Dados da Pesquisa/2011

Essa questão demanda do leitor conhecimento sistêmico do Inglês, uma vez que no processo de tradução está envolvido o conhecimento lexical, sintático e semântico da língua.

Já a questão que se segue, o informante precisaria identificar as ideias principais do texto, fazendo inferências simples.

QUADRO 6 - Análise do teste de compreensão – Parte B – Questão I

Nº da questão / Enunciado	Habilidades/Competências exigidas	Nº de acertos	Nº de erros
Parte B- I <i>De modo geral, de que trata o texto 2? Que pistas do texto lhe levaram a essa conclusão?</i>	Identificação das ideias centrais do texto através de inferências simples	3	2

Verificamos que 2 informantes não conseguiram identificar as ideias centrais do texto, nem tampouco reconhecer as pistas textuais utilizadas para se chegar a essa compreensão. Por outro lado, 3 alunos o fizeram, ou seja, utilizaram a técnica de leitura *skimming*, para apreender as ideias gerais do texto.

4. Considerações finais

Embora os resultados sejam limitados para se fazer generalizações, podemos afirmar que diante da análise de dados realizada os informantes, em sua maioria, pareceram limitar-se à superfície explícita dos textos, sem necessariamente fazer a correlação entre as temáticas e os conteúdos abordados nos textos. Ainda, percebemos que a falta de conhecimento sistêmico e lexical do Inglês são os fatores mais agravantes no desempenho desses estudantes na leitura dos textos.

Portanto, acreditamos que os testes de compreensão de textos constituem instrumentos de extrema importância para a avaliação da compreensão de leitura dos estudantes que precisam constantemente lidar com textos em Inglês. Para tanto, há a necessidade dos professores de Inglês como língua estrangeira trabalharem com os estudantes de forma que os auxilie a se conscientizarem das habilidades necessárias para se tornarem leitores eficientes nessa língua.

REFERÊNCIAS

- GRABE, W., & STOLLER, F. *Teaching and researching reading: Applied linguistics in action*. New York: Longman, 2002.
- KLEIMAN. A.B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1995.

TOMITCH, L.M.B. “Teaching main Idea: are we really ‘teaching’?”. *Revista Linguagem e Ensino*, v.3, n.1, pp.45-53, 2000.

TUMOLO, C.S. Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B. *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

APÊNDICE A

EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM INGLÊS INSTRUMENTAL

III Simpósio Nacional de Letras e I Simpósio Internacional de Letras – UFLA 2014

Curso Técnico Subsequente em Alimentos

Nome do(a) aluno (a) _____

Série: _____ Turno: _____ Data: __/__/__

(Atenção: Respostas em português, exceto quando explicitamente solicitado o uso de inglês.)

I. Examine os dois textos e responda:

I - O que eles têm em comum? _____

Parte A - TEXTO 1

I. Identifique os 3 alimentos que estão envolvidos nas informações do texto.

II. Identifique o equivalente em inglês às palavras e expressões em português:

1. infecção alimentar - _____

2. carne, aves e frutos do mar - _____

3. alimento cozido - _____

4. carrinho de supermercado - _____

5. tábua de carne _____

6. alimento pronto para consumo _____

7. contaminação cruzada - _____

7. mantenha os alimentos livres de bactérias - _____

III - O texto se compõe de 4 importantes recomendações. Escolha uma delas e traduza-a para o português de forma clara e objetiva. _____

Parte B - TEXTO 2

I. De modo geral, de que trata o texto 2? Que pistas do texto lhe levaram a essa conclusão?

II. Leia o texto 2 novamente e identifique o que se pede.

1. A porcentagem de crianças que, segundo o texto são afetadas por intoxicações alimentares.

2. Pelo menos 4 alimentos que podem provocar reações alérgicas.

III. O texto 2 é direcionado para qual público? Identifique no texto palavras e expressões que corroborem a sua resposta. _____

IV. Segundo o texto 2, alguns cuidados são essenciais para evitar que alimentos estraguem nas lancheiras das crianças. Que cuidados são esses? _____

V. Identifique no texto 2 as palavras e expressões em inglês equivalentes às seguintes dadas em português:

1. alérgeno - _____

2. nociva, danosa - _____

3. sistema imunológico do corpo - _____

4. embalagem de lanche escolar - _____

5. infecção alimentar - _____

6. dificuldades respiratórias - _____

7. dicas de segurança alimentar - _____

Parte C - TEXTOS 1 e 2

I. Você já identificou o que os dois textos têm em comum, agora identifique o que eles têm de diferente.

II. Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) nas proposições abaixo, conforme a leitura acurada dos dois textos.

1 () Ambos os textos apresentam dados estatísticos.

2 () O texto 1 pode ser apresentado em forma de cartaz ou panfleto.

- 3() Há uma relação direta entre a temperatura atmosférica e as infecções alimentares
- 4() Não há reação alérgica que possa ser fatal.
- 5() A alergia alimentar só ocorre quando a pessoa é exposta a grandes quantidade da proteína alergênica.
- 6() O texto 2 traz recomendações para pais de crianças em idade escolar.

Texto 1



Texto 2

Be Food Allergy Aware When Packing School Lunches



The beginning of the school year can be a very exciting time. Along with packing school supplies such as books and pencils, you'll also be packing school lunches for your children. While there are food safety tips that you should follow to avoid foodborne illness, it's also important to remember allergy awareness when you are packing lunches for school. If your children pack their own lunches, you should help them understand how to be food allergy aware.

Food allergies

As many as 1.2 million Canadians may be affected by life-threatening food allergies and these numbers are increasing, especially among children. Currently, it is estimated that six per cent of children are affected by food allergies.

Although many foods can cause allergic reactions, Canada has identified a list of priority allergens that are responsible for the majority of allergic reactions to food in our country. These allergens are peanuts, tree nuts, sesame, soy, seafood (such as fish, crustaceans and shellfish), wheat, eggs, milk and sulphites.

Allergens can cause a reaction in your respiratory system, stomach and intestines, skin or cardiovascular system. The symptoms of allergic reactions vary in type and severity, from mild skin irritations and hives to breathing difficulties and loss of consciousness. Symptoms can also develop at different rates, sometimes getting worse very quickly. The most severe reaction, called anaphylaxis, can be fatal.

Food allergies are triggered when your body's immune system mistakenly identifies a food protein to be harmful. Exposure to even the smallest amounts of allergenic protein can cause a serious allergic reaction in sensitive individuals. This is why you need to be very careful when packing school lunches for your children.

Disponível em http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/secure/kitchen-cuisine/school-lunch_repas_ecole-eng.php. Acesso em 05 de abril de 2011 às 17hs.

MODALIDADES DA REPETIÇÃO: ANÁLISE DO RECURSO DA REPETIÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Pinto Herculano

Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras – UFLA

INTRODUÇÃO

Este artigo pauta-se no estudo dos recursos da repetição, especificamente em textos de alunos do ensino fundamental, com o intuito de observarmos se o alunado tem utilizado o recurso da repetição, e com que frequência se encontra em suas produções escritas. Para isso, realizamos este estudo amparado em teóricos como Antunes (2009) e (2005) e Geraldi (1997).

De acordo com Antunes (2009), para a produção de um texto é necessário um contingente de recursos, estratégias, operações em que aliados, permitem uma sequenciação, a qual esta, deve estar permeada pela coesão e coerência. Desse modo, podemos afirmar que a produção de um texto seja este falado ou escrito, demanda de nós [locutores e interlocutores] recursos para fazê-lo. Uma vez que no texto, é que a língua *“se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.”* (GERALDI. ?. p.135).

Sendo assim, dentre tantos recursos permeáveis em um texto, debruçamo-nos no que tange os recursos da repetição, visto que, a repetição “ acumula também a função de *estabelecer os pontos de relação que o processamento dos sentidos requer.* (ANTUNES. 2009. P. 149)

Nesse sentido, nesta pesquisa adotamos trabalhar, segundo Antunes (2005), com quatro modalidades. A primeira é a *ênfase*, que tem como objetivo ressaltar ou enfatizar palavras. Em seguida, temos a *explicação*, que tem como alvo destacar e explicitar o que o autor defende ser mais importante em seu texto. Posteriormente a *progressão* que tem a intenção de expandir ou dar continuidade ao texto. E, por último a repetição por meio da *retomada* do tema tratado. Dessa forma, selecionamos trechos de produções textuais, presentes em nossa análise, a fim de aprofundarmos neste assunto.

Assim, para investigarmos a frequência da utilização de recursos da repetição, adotamos como *corpora*, cinquenta *Memoriais* (em suas primeiras e segundas versões) produzidos por discentes do 9º ano **Escola ?**, participante do PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação da Docência), no município de Lavras.

Ainda nesta pesquisa, buscamos reflexões acerca dos benefícios e prejuízos da utilização de recursos da repetição na estrutura dos textos, questionando-nos: A repetição acarreta malefícios ou benefícios? Existe um equilíbrio? Ou adequação ou inadequação em certos casos? Todas estas possíveis respostas serão discutidas no decorrer deste trabalho.

ANÁLISE

Nesta pesquisa tomamos como foco, analisar e observar a frequência e se o uso de recursos da repetição tendem a beneficiar ou prejudicar os textos destes alunos. Sendo assim, subdividimos esta análise em três fases. A primeira fase consistiu nos *Empregos da Repetição*, logo após, na segunda fase analisamos a *Natureza das Repetições* e por último, analisamos as *Inadequações ocasionadas pelos usos de recursos da repetição*.

Empregos da Repetição

Neste tópico, buscamos elucidar como o alunado empregou os recursos da repetição em seus memoriais. Sendo assim, trataremos da repetição por ênfase, explicação, progressão e retomada, respectivamente.

A ênfase, como o próprio nome diz, tem a função de enfatizar ou engrandecer algo. No trecho supramencionado a seguir, o A1 utiliza esta modalidade com a finalidade

de enfatizar a palavra “*falava*”, visto que, segundo o aluno em questão, o sujeito falava e depois deixou de falar, vejamos:

- (1) “*Eu falei que eu gostava muito dele, mas ele não **falava** nada... Eu achava muito estranho! Era ele que sempre **falava** comigo [...]*”

Por conseguinte, na modalidade explicativa A2 por meio da repetição do conector “*porque*”, esclarece os motivos do pai da moça não gostar dele.

- (2) “*O pai dela não gostava de mim **porque** era policial e também **porque** eu tinha medo dele.*”

Enquanto que na modalidade por retomada, o qual o A3 tenta através da repetição da expressão “*foi amor*” retomar, isto é, voltar a falar sobre aquele tópico anterior, como podermos exemplificar a seguir:

- (3) “***Foi amor** em cada detalhe, em cada olhar. **Foi amor** a cada abraço, em cada beijo, em cada primeira vez juntos. **Foi amor** inocente de criança [...]*”

No trecho acima, A3, explana por meio de detalhes como aconteceu e como se sentiu ao apresentar sentimentos amorosos. Sendo assim, para que o leitor entendesse o que ele sentiu, o aluno faz uso da retomada da expressão “*foi amor*”.

No que tange o recurso de repetição por progressão, o A4 com o intento de prosseguir o assunto repete a palavra *cunhado*, objetivando dar continuidade ao assunto.

- (4) “*A três anos atrás meu **cunhado** tinha um irmão, mas meu **cunhado** era doido pra gente ficar*”

Sendo assim, para melhor sumarizar este assunto, criamos este gráfico a fim de observarmos também qual frequência bem como a modalidade mais utilizada por estes alunos em suas produções.

Fonte: textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – CAIC. (Lavras – MG).



Tomando como pauta o elevado uso da repetição por progressão e em menor escala por explicação, recorre ao fato de que estes alunos intentam-se em dar prosseguimento ao assunto tratado. Posteriormente, preocupam-se em enfatizar algo e quando acham ser necessário utilizam o recurso de retomada. E, por último empregam a explicação, demonstrando assim que pouco utilizam a argumentação no discorrer de suas produções. Sendo assim, notamos que a utilização destas quatro modalidades da repetição nestes trechos analisados não trouxe prejuízo algum, pois estes textos apresentavam sentido e coerência por toda sua estrutura.

Natureza das Repetições

Neste segundo tópico, abordaremos e analisaremos em quatro aspectos a **natureza de repetições** nestas produções escritas. O primeiro deles são os termos que indicam referentes, logo após as expressões, em seguida os conectores e por último as estruturas frasais. No decorrer desta sessão esclarecemos cada aspecto aqui referido.

Neste primeiro exemplo, o A5 utiliza a repetição de termos com a função de retomada, notemos:

- (5) “*Sempre tímida, **gordinha** e estudiosa, quem ia querer alguém assim? Mas, a **gordinha amava**, ou ao menos achava que **amava**, pior de tudo, **amava** o garoto popular do bairro.*”

Como podemos observar no trecho acima, A5 retoma seus dizeres por meio da repetição dos vocábulos, *gordinha* e *amava* em tons melancólicos.

Já neste outro trecho, o A6 utiliza a repetição da expressão “*primeiro amor*” com o intuito de dar prosseguimento ao seu assunto, como podemos observar:

(6) “O **primeiro amor** é o mais importante dos amores. Para mim o **primeiro amor** foi a muito tempo que nem me lembro mais direito [...]”

A partir da leitura deste, percebemos que o A6 reflete sobre o primeiro amor bem como nos menciona a passagem de tempo deste sentimento sobre si.

Já, o exemplo de explicação advém do A7, em que utilizando a repetição do conector *porque*, tenta-nos explicar sobre sua paixão platônica.

(7) “A minha primeira paixão foi um pouco rápida, **porque** era um amor platônico **porque** eu gostava dela [...]”

Como podemos observar no decorrer deste trabalho, os estudantes quando querem explicar algo, recorrem apenas ao conector *porque*, ou seja, podemos deduzir que eles ou não conhecem outros conectores ou até mesmo conhecem, mas, preferem usar somente o *porque* nas produções textuais.

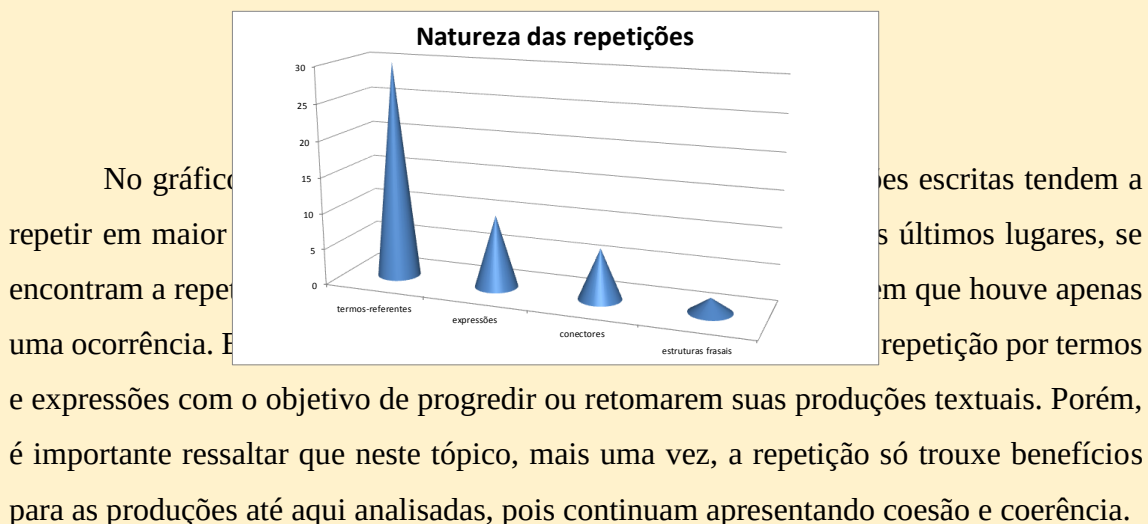
Por conseguinte, temos a estrutura frasal, em que o aluno repete o termo *minha*, como podemos observar abaixo:

(8) “Vem ficar comigo **minha** cinderela,
minha princesa,
minha Deusa grega,
como pode ser possível
entre nós dois, você tão limpinha”

Neste trecho, é fácil identificar pela estrutura que o aluno não redigiu o gênero memorial como havíamos pedido e sim o gênero música. Por isso, a função da repetição aparece, uma vez que, auxilia na melodia assim como também na rima.

A seguir, compilamos em um gráfico as informações contidas neste tópico, para que possamos visualizar aritmeticamente as preferências do alunado quanto ao uso desses recursos de repetição.

Fonte: textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – CAIC. (Lavras – MG).



Inadequações ocasionadas pelos usos de recursos da repetição

Neste último tópico, elencamos as inadequações em relação ao recurso da repetição presentes nestes textos analisados. Como já abordamos anteriormente, a repetição beneficia ao texto à medida que a usamos de forma adequada, entretanto a repetição utilizada de forma inadequada ocasiona problemas e prejuízos ao texto, tais como circularidade, pobreza vocabular e perda do conteúdo temático, como veremos no decorrer desta sessão.

Notemos que neste primeiro exemplo, o A9 ao usar a repetição da expressão *primeira pessoa que gostei de verdade*, ocasiona a circularidade ao seu texto. Sendo assim, faz parecer ao leitor que seu o trecho apenas gira em círculos.

(9) “A **primeira pessoa que gostei de verdade** teve vários momentos bons vividos com ele. Ele foi **a primeira pessoa que gostei de verdade**. ”

Ou seja, A9 não acrescenta mais nenhuma informação neste trecho, ele simplesmente diz que gostou da pessoa assim como viveu bons momentos da vida com ela.

Neste segundo exemplo, a repetição inadequada faz transparecer problemas relacionados à pobreza vocabular de A10.

(10) “Ela foi reprovada e eu passei, achei que nunca mais iria ver ela **dinovo**, mas sem querer o destino nos uniu **dinovo**.”

Isto é, o aluno por não deter ou desconhecer de um vocabulário maior, ele sempre utiliza as mesmas palavras.

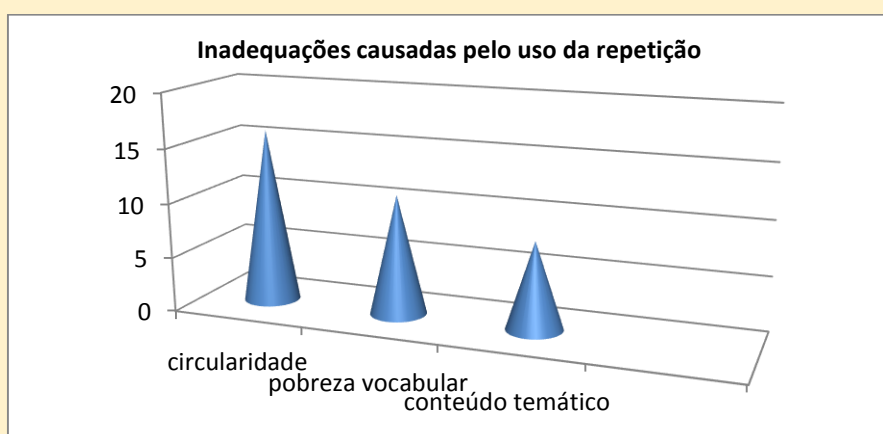
No terceiro exemplo, o A11 prejudica seu memorial em relação ao seu conteúdo temático, como podemos observar:

(11) “Mas a sorte estava do meu lado ela me chamou no chat pensei que ela queria casar comigo conversamos muito até ela começar a falar da minha mãe daí **meu irmão**, **meu irmão** chegou [truncamento] um dia sai com minha mãe [...]”

No trecho supramencionado, A11 repete a expressão *meu irmão*, mas, ele não termina de contar o assunto. Ele encerra bruscamente e em seguida inicia outro assunto, contando que um dia saiu com sua mãe.

Diante dessas inadequações fizemos o terceiro e último gráfico com a finalidade de observarmos a frequência da ocorrência dessas discrepâncias nos memoriais dos alunos.

Fonte: textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – CAIC. (Lavras – MG).



Para tanto, levando em consideração o problema de circularidade notamos que os discentes repetem ao tentarem dar continuidade aos seus textos, entretanto, eles não

conseguem acrescentar nenhuma informação no texto e por isso prejudicam o entendimento do texto. Enquanto que a repetição por pobreza vocabular se deve ao simples fato de que estes alunos não apresentam riqueza de léxico, por isso, por não verem outra opção, eles repetem as mesmas palavras, acarretando à uma leitura cansativa. E, em relação ao conteúdo temático ao tentarem escrever sobre muitos assuntos, eles não encerram completamente aquele assunto já iniciado, causando o truncamento no texto, mais uma vez ocasionando problemas quanto ao entendimento de suas produções textuais.

Considerações Finais

Enfim, constatamos através de análises, compilações e dados de frequência da utilização dos recursos da repetição em memoriais de alunos dos anos finais do ensino fundamental tendem a utilizar a repetição com o intuito de progressão, em maior escala, e por último com a denotação explicativa, sugerindo então que o alunado tem se preocupado em dar continuidade ao texto, mas, que não remetem a mesma atenção quanto à modalidade explicativa. Sendo assim, é possível afirmar que tais alunos pouco argumentam em seus textos.

Portanto, por meio destas análises foi possível compreendermos que os recursos da repetição não tratam-se somente de beneficiar ou prejudicar um texto, mas, sim deve ser dosado, isto é, faz de suma importância utiliza-lo de forma adequada, atentando-se a coerência e coesão da produção.

Nesse sentido, entendemos que estes estudantes enfatizam, explicam, progridem e retomam suas produções objetivando a um texto coesivo. Entretanto, ainda usam o recurso de repetição de forma inadequada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. Parábola Editorial. São Paulo. 2005.

_____. **Língua, Texto e Ensino**. Parábola Editorial. São Paulo. 2009.

GERALDI. João Wanderley. **Portos de Passagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1997.

POR UM ENSINO “CRÍTICO” DA LÍNGUA INGLESA: TRAZENDO ASPECTOS COTIDIANOS PARA A SALA DE AULA

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFMG)

Introdução

A língua inglesa tem sido aparentemente ensinada de “maneira acrítica e apolítica” (SIQUEIRA, 2010, p. 27). Em outros termos, trata-se de um ensino alheio a um universo mais amplo “hoje em constante diálogo com a ciência da linguagem, como *World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (Ibid., p. 27, itálico do autor). Tal forma de ensinar recebe inúmeras críticas, já que não contempla aspectos relevantes de nosso cotidiano, ou seja, segue “dissociada dos assuntos sociopolíticos” (JORGE, 2012, p.82), bem como, de questões históricas, culturais, econômicas, assuntos que estão em foco na mídia, na sociedade em geral.

Moita Lopes (2003 apud SIQUEIRA, 2008) ressalta a relevância e a importância da tomada de consciência da realidade à sua volta, do mundo em que se insere por parte do professor de línguas – especialmente o de inglês, bem como por parte do aluno, “uma vez que se a educação pretende fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo para se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive, já que não se pode transformar o que não se entende” (p.24).

O objetivo do nosso projeto, realizado em 2013 em uma escola de idiomas, foi inserir notícias, acontecimentos cotidianos na forma de *warmers*, atividades de início de aula, a fim de buscar um ensino “crítico” da língua inglesa, relacionado a questões polêmicas, tais como: teste em animais, protestos no Brasil e corrupção. Além de atividades orais, foram realizados trabalhos escritos, todos na língua inglesa, a fim de também desenvolvermos a parte linguística.

Fundamentamos nosso projeto, principalmente, nos estudos do Letramento Crítico (Freire, 2001; Cervetti; Pardales e Damico, 2001; Luke, 2003; Mclaughlin;

DeVoogd, 2004), uma vez que a Pedagogia Crítica “tem como política fomentar a transformação e a exploração não só da natureza da cultura, do conhecimento e do poder, bem como da relação entre todos esses elementos” (Pennycook, 1990 apud SIQUEIRA, 2008, p. 24).

1. Letramento Crítico

Segundo Luke (2003) e Mclaughlin; DeVoogd (2004), a educação “crítica” teve seu começo formal em Paulo Freire, mais especificamente com sua obra “A Pedagogia do Oprimido” de 1974. Freire trata de uma educação descolonizada, de emancipação, da conscientização das classes oprimidas (opressão não só econômica, mas política, psicológica, cultural) pela educação. Freire criticava a naturalização e o senso comum, crítica que constitui, de acordo com Luke (2003), o coração das Pedagogias Críticas. Cervetti; Pardales; Damico (2001) acreditam que não só os trabalhos freirianos influenciaram o Letramento Crítico, mas também a teoria crítico social, na medida em que objetiva-se “o enfrentamento das desigualdades e a luta por uma sociedade mais justa” (SANTOS, 2012, p. 4) e o pós-estruturalismo.

McLaren (2003, p. 69) postula que “na prática, a pedagogia crítica é tão diversificada quanto seus vários simpatizantes, ainda que temas comuns e construtos perpassem suas escritas”. Desse modo, neste estudo abordaremos somente o Letramento Crítico, seu conceito, objetivos, desafios bem como sua relação com o ensino da língua inglesa.

O conceito de Letramento Crítico relaciona-se estreitamente com a ideia de transformação social, de empoderamento. Assim, segundo Lankshear; McLaren, 1993 (apud CARDOSO, 2011), o Letramento Crítico “torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados das formações sociais e culturais atuais, as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam” (p.30).

Cervetti; Pardales e Damico (2001) acrescentam alguns pressupostos do Letramento Crítico, a saber: o conhecimento é ideológico, nunca sendo neutro ou mesmo natural; não há correspondência direta entre a linguagem e a realidade, uma vez que a

realidade não pode ser capturada pela linguagem e nem conhecida de modo total ou definitivo; procura-se o desenvolvimento de uma consciência crítica; finalmente, “o significado é múltiplo, contestável, histórica e culturalmente situado e construído a partir das diversas relações de poder” (Cervetti et al apud SANTOS, 2012 p.4).

“As práticas de Letramento Crítico propõem que desafiemos o *status quo* na tentativa de descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento social e pessoal” (Shor, 1999, itálico do autor, apud CARDOSO, 2011, p. 31). Com base em Lankshear; McLaren (1993), Cardoso (2011) resume algumas preocupações do Letramento Crítico.

São elas: 1) descobrir como a produção ideológica ocorre; 2) romper com práticas inconscientes que reproduzem hábitos sociais dominantes; 3) assumir uma postura de oposição frente a uma cultura dominante; 4) procurar meios de empoderar politicamente os grupos marginalizados; 5) explorar a ideia de letramentos múltiplos ao considerar diferentes contextos culturais, históricos e ideológicos; 6) investigar como as diferenças se constituem para reafirmar as relações de poder ao invés de celebrar tais diferenças. (p.31)

1.1. Letramento crítico e ensino de língua inglesa

Para que haja a comunicação intercultural, necessária em tempos de globalização em que os sujeitos estão altamente conectados e em constante interação (DUBOC; FERRAZ, 2011), o ensino de línguas precisa ultrapassar as fronteiras da aprendizagem linguística. Uma vez que a língua não é neutra, e sim uma arena de conflitos (BAKTHIN, 2004), segundo os próprios PCNs (1998 apud ASSIS-PETTERSON; COX 1999, p. 434) “a aprendizagem de inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais (...), pode colaborar na formulação de contra discursos em relação às desigualdades entre países e grupos sociais”.

Luke (2003) advoga ser crucial o ensino da língua inglesa baseado nas perspectivas críticas uma vez que seus programas de ensino sempre foram, tradicionalmente, objetos de poder colonial e imperial ou objetos da diáspora às margens das culturas e economias do oeste e do norte. Ensino esse “reflete a formação altamente teórica do professor de línguas, comumente ligada à linguística e ancorada numa desvinculação consciente com a educação em geral” (Lange, 1990 apud SIQUEIRA, 2010, p. 27).

A língua inglesa “pode colaborar para aumentar as possibilidades de auto percepção do aluno como ser humano e cidadão crítico, aumentando sua capacidade discursiva e inclusiva. Ao contrário, seremos meros reprodutores de conteúdos e desigualdades” segundo Santos (2011, p. 15). No entanto, para que isso seja possível é preciso adotar práticas que derivem em um ensino crítico da língua inglesa. No caso de nosso estudo, pretendemos tratar de assuntos cotidianos para que os alunos tenham não só a oportunidade de expressar sua opinião, mas também perceber que não há verdades naturalizadas e que eles são parte do que acontece no país, na cidade deles e podem, assim, tomar alguma atitude ou posicionamento em relação ao que está acontecendo ao seu redor.

2. Descrição das atividades

Realizamos nosso projeto, no segundo semestre de 2013, em uma escola de idiomas do interior de Minas Gerais, na qual eu lecionava. A turma era composta por onze adolescentes, com idade entre 13 e 18 anos cujo nível de inglês era avançado. Ao final desse curso, que será em dezembro de 2014, os alunos estarão aptos a prestarem a prova de Universidade de Cambridge para o nível deles: o FCE. Tal prova inspirou a criação de algumas atividades.

A turma, frequentemente, trazia para a sala de aula assuntos de grande aparição na mídia e respaldo social. Todavia, esses assuntos eram comentados em português durante a aula de língua inglesa, não contribuindo para o aprendizado efetivo. A partir desse interesse dos alunos e acreditando na necessidade de trazer assuntos cotidianos para

vincular a aprendizagem de línguas ao contexto sócio histórico, político, econômico, cultural e educacional mais amplo, surgiram as atividades propostas.

A ideia dos *warmers* advém do fato de que todo professor tem um plano de aula, uma agenda a ser cumprida. Assim, as atividades seriam significativas, porém, curtas. Descreverei duas delas por questão de extensão.

O tema corrupção foi o primeiro a ser trabalhada dada sua visibilidade na mídia e sua influência na vida de todos os brasileiros. Em primeiro lugar, questionamos os alunos em relação à sua definição de corrupção e o modo como ela poderia afetar seu país, sua cidade, sua família, sua escola e a cada um. Cabe salientarmos, que os alunos apontaram atividades como furar fila, escutar som alto, não respeitar o direito do outro, por exemplo, como formas de corrupção. Isso se faz profícuo na medida em que leva o aluno a refletir sobre suas próprias ações e sobre sua responsabilidade em relação à corrupção que não é privilégio dos políticos.

Na segunda parte da atividade, propusemos uma discussão baseada na parte 3 da prova oral do FCE. Pedimos aos alunos que indicassem, por meio de um debate em pares e depois, com a turma toda, qual ou quais os melhores meios de se lutar contra a corrupção. Para tanto, fornecemos algumas opções: organizar um protesto; iniciar um abaixo assinado pela internet; escrever uma carta a um político local; entregar panfletos na rua; contatar a imprensa e rádio locais; colocar pôsteres informativos pela cidade.

Finalmente, pedimos para que os alunos, como tarefa de casa, escrevessem uma redação, nos moldes do FCE, cujo tema era “Meios de lutar contra a corrupção no Brasil”. É interessante apontarmos que nas redações e nas falas em sala de aula, as contribuições dos alunos foram bastante contundentes. Eles apontaram para a necessidade de cada um se responsabilizar pelo seu voto, por suas atitudes em relação ao outro e em relação à corrupção, pelo poder que temos em mudar o que não nos agrada, mas de modo pacífico e responsável.

O segundo tema escolhido foi a Copa do mundo no Brasil. Em primeiro lugar, mostramos a imagem da taça da Copa e perguntarmos o que tal imagem suscitava nos alunos. Desde o primeiro momento, tal atividade provocou conflitos, discordâncias e sentimentos aflorados. Isso foi interessante visto que havia espaço ali para que os alunos

pudessem expor o que pensavam e perceber outros pontos de vista que não os apresentados pela mídia, vigentes no *status quo*.

Posteriormente, pedimos aos alunos que listassem em pares os prós e os contras de uma Copa ser realizada no Brasil. Fizemos um esquema de *pyramid discussion* para possibilitar e ampliar a participação de todos os alunos. Pudemos perceber que até mesmo os mais tímidos ou menos participantes, em geral, se mostraram motivados a dar sua contribuição dado à relevância de se discutir um tema atual na sala de aula de língua inglesa.

3. Resultados

Os alunos se mostraram bastante motivados a participarem das discussões promovidas e ofereceram um *feedback* positivo coletado através da resposta à pergunta “Qual sua opinião sobre as atividades que tratavam da corrupção no Brasil, da Copa do Mundo e dos testes em animais?”, em entrevista realizada após a conclusão da primeira etapa do projeto.

Além de aprenderem palavras/expressões novas através das atividades, os alunos puderam expressar suas opiniões, em inglês, sobre tópicos que permeavam seu cotidiano e que, outrora, eram fonte de indisciplina na sala de aula. Houve o envolvimento de todo o grupo, inclusive daqueles que participavam menos, dada a relevância dos tópicos para o cotidiano dos alunos.

Algumas frases dos próprios alunos denotam o que significou tais atividades em sala de aula: “As atividades foram boas, pois relacionaram o cotidiano à aula” (L.V., 16 anos); “Quando você vai a outro país, você precisa mais do que vocabulário ou gramática, precisa saber como falar sobre o que está acontecendo naquele momento, de aspectos sociais, por exemplo” (A. C., 13 anos); “É uma chance de falarmos sobre o nosso país com estrangeiros” (O. M., 17 anos); “A aula foi mais dinâmica” (L. M. S., 18 anos); “Nos ajudou a refletir sobre o que vem acontecendo em nosso país” (T. L. P. N., 15 anos).

4. Considerações finais

Apresentamos somente algumas frações do que se pode ser feito em prol de uma educação crítica atrelada ao ensino de língua inglesa. Aproveitamos uma “brecha” considerando o Letramento Crítico como uma atitude curricular que é trabalhada nas brechas do ensino-aprendizagem (DUBOC, 2012). Contudo, acreditamos que através dessas brechas podemos fomentar um ensino de língua inglesa que contemple questões educacionais mais abrangentes e que forme cidadãos ativos, engajados na transformação social e em prol da justiça social.

Conforme Pennycook (1990) salienta a linguística aplicada não deve se silenciar diante de inúmeras questões sociais, raciais, étnicas, econômicas, políticas, de gênero, que perpassam a vida do professor e do próprio aluno. Faz-se premente que o ensino da língua inglesa seja mais significativo para o aluno e contribua para sua formação como um todo.

5. Referências

ASSIS-PETTERSON, ANA ANTÔNIA DE; COX, MARIA INÊS PAGLIARINI. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quartely**, vol. 33, n. 3, p. 433- 452, Autumn, 1999.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

CARDOSO, DEISE COSTA. **Letramento Crítico e Discurso do livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: www.letras.ufmg.br/poslin/disslistagem.asp. Acesso em: 15 jun. 2014.

CERVETTI, GINA; PARDALES, MICHAEL.; DAMICO, JAMES. 2001. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Disponível em: www.readingonline.org. Acesso em: 13 jun. 2014.

DUBOC, ANA PAULA & FERRAZ, DANIEL MELLO. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. **Revista X**, vol.1, n.1, p.19-32, 2011.

DUBOC, ANA PAULA. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2014.

FREIRE, PAULO. **Conscientização. Teoria e prática da libertação- Uma introdução ao pensamento de Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

JORGE, MÍRIAM LÚCIA DOS SANTOS. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. **The Latin Americanist**. v. 56, Issue 4, pages 79–90, December 2012.

LUKE, ALAN. Two takes on the critical. In NORTON, B. & TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MCLAREN, PETER. Critical Pedagogy. A Look at the Major Concepts. In: DARDER, ANTONIA. **The critical pedagogy reader**. New York: Routledge, 2003. p. 69-97.

MCLAUGHLIN, MAUREEN; DEVOOGD, GLENN. **Critical Literacy. Enhancing students' comprehension of text**. Scholastic, 2004.

PENNYCOOK, ALAISTAIR. Towards a critical applied linguistics for the 1990's. **Issues in Applied Linguistics**, vol. 7, n. 1, p. 9-28, 1990.

SANTOS, JOYCE. **Inglês: uma língua de prestígio e fracasso**. 2011. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo>. Acesso em: 19 abril 2014.

SANTOS, JANE DOS. **Letramento crítico: o ensino-aprendizagem de língua inglesa através do gênero digital blog**. 2012. Acesso em: 13 jun. 2014. Disponível em: http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/19_10.pdf.

SIQUEIRA, DOMINGOS SÁVIO. **Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese de doutorado. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SIQUEIRA, DOMINGOS SÁVIO. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, KLEBER APARECIDO. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CHARGE: O DISCURSO HUMORÍSTICO DA CRÍTICA SOCIAL NO BRASIL NAS ERAS FHC E LULA

Marília Dalva Teixeira de Lima

Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

Ler uma charge não é tarefa fácil como supõem alguns incautos. Para lê-las, precisamos não apenas decifrar o significado das palavras contidas nos balões de fala. Toda a representação gráfica dá ao leitor a noção espacial, temporal, dos sujeitos falantes etc. Compreender o que a representação imagético-semiótica transmite ao leitor é um passo importante para que se compreendam os sentidos possíveis e elementos implícitos contidos nesses enunciados.

Muitas vezes, o humor desse tipo de enunciado é construído a partir de um código linguístico particular, feito por meio de expressões idiomáticas, gírias, onomatopeias, pertencente a uma cultura ou situação determinadas. Por isso se faz necessário um exame de fatores extralinguísticos tais como momento histórico, enunciações primeiras das quais se originam paródias que levam ao riso pelos possíveis efeitos de sentido que possam ser depreendidos.

A união de leituras interdependentes, feitas em níveis diversos (decodificação das palavras, leitura dos aspectos não verbais e leitura de elementos implícitos), é que torna possível a compreensão do enunciado como um todo.

O objetivo deste trabalho é a análise dos efeitos de sentido que ocorrem na relação entre enunciados verbais e não verbais no gênero charge. Para o desenvolvimento deste trabalho consideramos conceitos da Análise Dialógica do Discurso, de orientação bakhtiniana, em especial os conceitos de dialogismo e tema e significação.

Dialogismo e construção de sentido na Análise Dialógica do Discurso

Várias são as noções de Bakhtin e o Círculo que são de fundamental importância para os estudos da linguagem. Suas concepções acerca do enunciado, da consciência social, e da natureza dialógica da linguagem é algo enriquecedor para as teorias do discurso. Trataremos a seguir de algumas noções pertinentes a este trabalho.

O conceito de significação é um dos mais complexos do Bakhtin e o Círculo. Ao explicar a dimensão social da língua, Bakhtin/Volochinov (1999) propõem um estudo das ideologias, princípio norteador para a filosofia da linguagem de base marxista. Assim, define signo como conteúdo ideológico-semiótico que emerge na interrelação entre uma consciência individual e outra. Isto é, os signos se dão por meio de um processo de interação social envolvendo grupos socialmente organizados. Sendo assim, não existe nem consciência que não seja social nem signo que não seja ideológico por natureza, pois não há signo sem ideologia e tudo que é ideológico é, por si só, signo. Logo, toda imagem artístico-simbólica é um produto ideológico que se tornou signo que não só reflete uma realidade física, material, como também reflete e refrata uma outra realidade.

O enunciado é apenas um elo na corrente da enunciação. Todo discurso está impregnado por vários outros discursos que dialogam e polemizam entre si e propõe ao ouvinte uma resposta, seja ela verbal ou não. O enunciado é dialógico por natureza. Além de responder a outros enunciados, tende a ser respondido por outros numa sucessão infinita de outros enunciados.

O discurso verbal é apresentado como não autossuficiente, pois necessita ser vinculado à vida social para adquirir significação, e não pode ser analisado como fenômeno isolado, puramente linguístico, pois está sempre vinculado à situação extraverbal do enunciado. Essa situação extraverbal (a que podemos chamar também de contexto) compreende três fatores: o horizonte espacial dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão da situação por parte dos interlocutores; e a avaliação comum dos envolvidos no processo de comunicação. Assim, o enunciado depende diretamente do que é visto, sabido e avaliado conjuntamente (BAKHTIN, 1930).

Se o interlocutor desconhece as circunstâncias nas quais o enunciado foi formulado, o sentido de tal permanecerá obscuro. Podemos perceber que todo enunciado é constituído por duas partes: uma verbal e outra extraverbal. As noções de signo, palavra e enunciado são nucleares para a teoria da enunciação proposta por Bakhtin e o Círculo. Uma das noções mais importantes para o Círculo de Bakhtin é a noção de dialogismo. Por dialogismo entende-se o processo pelo qual as vozes sociais se interrelacionam no interior de qualquer enunciado. Não apenas vozes sociais, como também os próprios discursos que se reproduzem, parodiam-se, entrecruzam-se, polemizam-se e se excluem. O enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita formada por outros enunciados já-ditos e orientados a uma resposta, um outro enunciado por dizer. Qualquer posição axiológica mesmo que não verbalizada é considerada uma réplica a um enunciado. Assim, todo enunciado reproduz ou refuta um dizer e aguarda um outro que se constitua como sua réplica.

As relações dialógicas não se dão de modo natural, psicológico ou mecânico. Qualquer material linguístico-semiótico precisa ter seus sujeitos fixados em determinadas posições sociais e este mesmo material precisa estar sujeito a julgamentos de valor e ressignificações para se constituir como enunciado e ser passível, assim, de manter relações dialógicas. Essas relações são contraditórias por natureza. Se os enunciados são direcionados a uma resposta, esta resposta está sempre em tensão com o próprio enunciado já-dito como com os por dizer e com os todos os outros excluídos neste processo. Escolher um enunciado, implica excluir diversos outros.

Construindo sentido nas charges

As charges são ilustrações seguidas ou não de enunciados verbais que satirizam a sociedade e caricaturizam personagens em um determinado contexto histórico. Segundo o *Dicionário de Comunicação*, a charge é “um cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (BARBOSA/ RABAÇA, 2001). Mais do que isso, charges são enunciados verbovisuais

que satirizam um acontecimento histórico, político ou social de conhecimento e de certa relevância para um grupo (ou grupos) social(is).

Uma das características fundamentais do gênero charge é a contundente crítica social. O que mais impressiona nele é o fato de ser bastante circunstancial e necessitar para sua compreensão, do manejo de informações compartilhadas e de memórias coletivas. Assim, a charge utiliza-se de um humor circunstancial que exige conhecimentos de suas condições de produção. O “pano de fundo”, o acontecimento de que se fala, os personagens caricaturados ali e como eles são caricaturados, nada deve fugir a uma análise cuidadosa. Sobre a circunstancialidade de certos textos humorísticos, Possenti (2010) diz que quando os textos humorísticos surgem em torno de acontecimentos ‘visíveis’ que os fazem proliferar, sua interpretação depende, em boa medida, de um saber bastante preciso relativo a tais acontecimentos (POSSENTI, 2010, p. 28)

Podemos dividir os elementos composicionais de uma charge em três categorias diferentes, porém indissociáveis: a categoria dos elementos plásticos, visuais; dos elementos linguísticos, verbais; e a dos elementos extratextuais. Todas dispõem de recursos expressivos próprios e a interrelação entre essas categorias é que torna possível a comicidade no gênero charge.

Uma característica das charges que não podemos deixar de citar é que seus enunciados verbais aparecem sempre de modo conciso, sintetizando várias ideias em frases curtas. Neste caso, a interpretação é resultado de um processo no qual um enunciado sempre deixa vestígios no outro. Isto é, um enunciado é carregado de inúmeros outros e estes deixam vestígios nele.

A charge está, intrinsecamente, ligada a fatos históricos e sempre recorre à memória social. Porém, como já dito, é uma memória “circunstancial” (se podemos chamá-la assim) porque se perde quando a leitura se distancia no tempo do acontecimento representado. Na verdade, a charge nos remete a uma memória compartilhada por um certo grupo social e essa memória social nem sempre resiste ao tempo. Todo acontecimento precisa de certa relevância histórica para poder se constituir enquanto memória. A charge é uma representação desse acontecimento já memorizado; assim, representa apenas o que tem importância na história desses grupos sociais.

O acontecimento torna-se memória social, mas pode não sobreviver na consciência coletiva de um grupo por muito tempo, o que torna mais difícil a construção de sentido em uma charge cujo leitor está afastado do fato representado.

Nem sempre esse acontecimento mantém-se vivo na consciência do grupo social a ela vinculada, até mesmo por uma lógica simples: os seres humanos são incapazes de memorizar (e tornar relevante) tudo o que veem.

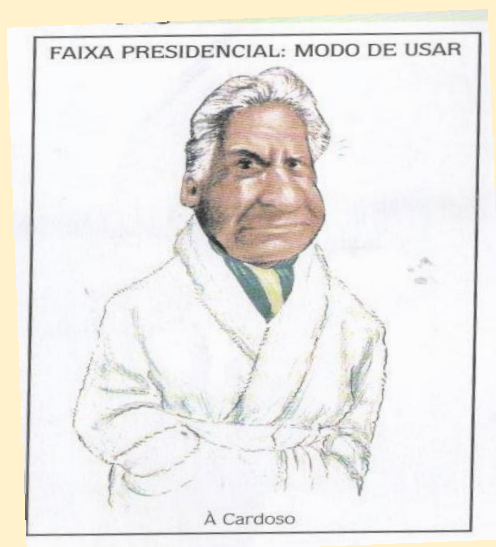
Porém, algumas representações tornam-se operadores de memória social, como documentos históricos, obras de arte, monumentos etc, que permanecem vivos na memória e podem ser constantemente revitalizados por meio da intertextualidade e da interdiscursividade, porque não apenas constituem uma memória, mas fazem parte também da própria história.

Humor e política: O discurso humorístico e crítico social nas charges de

Chico Caruso sobre as eras FHC e Lula

Partiremos, agora, para análises de suas ilustrações e dos elementos que propiciam a comicidade no gênero, utilizando charges de Chico Caruso.

Em uma das primeiras charges sobre o presidente eleito em 1994, Caruso o representou trajando um robe felpudo e a faixa presidencial usada como *foullard*, como a imagem do *bon vivant* que povoa o imaginário coletivo, um *playboy* que sabe aproveitar e gozar dos prazeres da vida. Geralmente essa expressão é utilizada para designar os indivíduos que não trabalham e vivem à custa de outrem.



CARUSO, Chico. *Era uma vez FH*. São Paulo: Devir, 2002. p. 14

A caracterização de FHC é feita deste modo porque além de ser considerado pela imprensa especializada um homem elegante, FHC é descendente de uma linhagem de militares que lutaram em manifestações políticas, é sociólogo e cientista político de considerável carreira acadêmica, fatos que, segundo alguns, lhe conferia ares de esnobe (a roupa que usa na charge é a mesma que os ricos costumam usar segundo as representação feitas deles na mídia). Luís Fernando Veríssimo comenta as charges de Caruso mostrando algumas características do então presidente segundo sua ótica:

Não se discute que ele seria o presidente ideal para o país como ele pretende ser um dia, civilizado. Um homem culto, cordato, preparado – mas não pra (sic) agora. Um raro brasileiro que fica bem de sobretudo. [...] o Éfe Agá nunca esteve muito à vontade conosco. Sempre se achou melhor do que as suas circunstâncias ou deslocado aqui neste presente arcaico. (CARUSO, 2002)

As declarações de Luís Fernando Veríssimo refletem a visão sobre FHC amplamente divulgada por seus críticos: a de homem esnobe que se julgava superior aos demais brasileiros e que, vez ou outra, contrariava os politicamente corretos com declarações ácidas e que quase sempre contrariava um determinado grupo social.

Lula venceu as eleições presidenciais de 2002, no segundo turno, com quase 53 milhões de votos, derrotando o candidato filiado ao mesmo partido do presidente em exercício e ministro da saúde de seu governo, José Serra. Era a quarta tentativa do candidato que foi o presidente eleito com o maior número de votos da história do país. Oriunda de uma campanha publicitária amplamente elogiada pela crítica especializada, a eleição daquele ano tinha um novo sentido: era a ascensão de um ex-operário, sem formação universitária, retirante nordestino, identificado como “a cara do povo brasileiro”, um povo pobre, sofrido, que nutria esperanças em um país governado por um de seus iguais. Sobre esse acontecimento da histórica política recente do país, lembra Caruso:

Com emoção digna de um filme neo-realista italiano, puxado nas manteigas de uma Lina Wertmüller e cores terráceas de um Giuseppe da Volpone. O operário subiu a rampa. Com ele, a emoção de milhões de brasileiros que tiveram a sensação de ver o país renascer. O entusiasmo que galvanizou a posse foi muito mais forte do que o fato em si – a chegada do partido dos trabalhadores ao poder – para ser saudado como um verdadeiro recomeço: do país, da esperança, de tudo enfim. (CARUSO, 2006b).

Com o comentário, Caruso não apenas fala da emoção do povo brasileiro. Ao citar o cinema neo-realista italiano, representado pela diretora Lina Wertmüller, Caruso aborda uma outra importante questão: a ascensão da esquerda de orientação socialista ao poder.

O longa *Por um Destino Insólito* (Travolti da un Insolito Destino nell'Azzurro Mare d'Agosto) dirigido por Wertmüller em 1974 é uma metáfora da luta de classes e representa a submissão da burguesia à classe operária. Um proletário subindo a rampa do planalto era a representação do sonho socialista no Brasil.

Na charge apresentada anteriormente vemos a representação do presidente eleito e de sua esposa, a primeira dama Marisa Letícia a bordo do Rolls Royce presidencial, seguido por uma colorida multidão que levanta bandeiras verde-amarelas (cores-símbolo da nação) e vermelhas (cor símbolo do PT). No lado inferior direito da charge, temos o enunciado linguístico *No flagrante, o Brasil real toma posse de si mesmo*. Ambos representam o momento que o país vivia: o da comoção e identificação popular pela eleição do presidente. Lula é apresentado como representante do verdadeiro Brasil: o do povo brasileiro, que agora sobe ao poder para se autogovernar.



CHICO, Chico. *Lula lá: A (o) missão*. São Paulo: Devir, 2006.

Alguns anos depois, o desencanto e a dissolução do sonho socialista aumentam devido à denúncias de corrupção e escândalos relacionados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Até mesmo o publicitário responsável pela campanha vitoriosa de 2002 foi protagonista de um dos escândalos que macularam este a imagem do partido.

Conclusão

Caruso representou dois períodos históricos da política partidária brasileira bem distintos. Nas primeiras charges analisadas, percebemos que a forma como o cartunista retrata os dois presidentes é diferente nos períodos iniciais de seus governos. Nas primeiras charges sobre a era FHC, podemos identificar algumas das características mais criticadas do presidente, que já tinha sido ministro da fazenda no governo Itamar Franco, como o esnobismo, as declarações sempre ácidas, o modelo político-econômico adotado por ele (o neo-liberalismo) e suas declarações acerca do processo de privatização. Já nas primeiras charges sobre o governo Lula, vemos outro tipo de representação do presidente recém-eleito. Suas características são enaltecidas: antes pobre, ex-militante político, ex-operário, retirante e agora presidente. O enaltecimento é visto apenas nas primeiras charges anteriores aos primeiros escândalos do governo e representa não só os sentimentos de parte da população pobre do país, mas também das esperanças do próprio cartunista, comunista e escritor de jornais sindicais.

No entanto, as charges posteriores aos primeiros escândalos mostram mais uma vez as ácidas críticas do cartunista, tornando-se muito próximas das do período FHC. O que nos mostra que suas charges reproduzem (e materializam) o pensamento de grande parcela da população que antes nutria esperanças quanto ao novo governo. Embora Caruso pareça mostrar *a priori* grande simpatia pelo presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores, suas críticas continuam contundentes e não há diferenças notáveis entre as representações dos dois períodos. Ambos apresentam forte crítica político-social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Gustavo G. RABAÇA, Carlos A. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BRAIT, Beth. (org) Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. São Paulo: Enicamp, 1997.

CARUSO, Chico. *Era uma vez FH*. São Paulo: Devir, 2002.

_____. *Lula lá: A (o) missão*. São Paulo: Devir, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

VOLOSHINOV, V.N. *A Estrutura do enunciado* (1930 – The construction of the Uterance) In: Bakhtin School papers. Ed. By A. Shukman. Traduzido por Ana Vaz.

_____. *Discurso na Vida e na Arte* (1926 - Discourse in life and Discourse in poetry) In: Bakhtin School papers. Ed. By A. Shukman. Traduzido por Carlos Alberto Faraco.

AS VARIÁVEIS DE SENTIDO DO SUFIXO *INHO*-(A) NO PORTUGUÊS

Bruna Brocoletti Pinto (UFLA)

Carla Beatriz Mesquita (UFLA)

Cássia Ap. Silvino Vasconcelos (UFLA)

Fátima Ap. Magalhães Fonseca (UFLA)

Mauricéia Silva de Paula Vieira (UFLA)

Introdução.

O processo de formação de palavras envolve além de conhecimento linguístico e gramatical, a necessidade do falante de criar novos vocábulos, a partir de uma base de sentido (lexema) conhecida. No âmbito da derivação sufixal o sufixo (-inho), segundo (SKORGE, 1959) cada vez mais, tem sido empregado e expressivo, porém alguns autores antigos relutavam na sua utilização, diferenciando dos autores atuais, as funções do sufixo “inho” no português atual, geralmente não são termos fixos, mas variáveis de sentido e tem sempre que se levar em consideração a relação com o contexto. Diante do exposto, o artigo propõe um estudo acerca das multifacetadas do sufixo - inho, ou seja, as possibilidades de sentidos criados a esse elemento mórfico (alomorfe), de acordo com a necessidade e as intenções dos falantes.

Quadro Teórico.

O sufixo - inho é de grande vitalidade na língua, pois junta-se não só a substantivos e adjetivos, mas também a advérbios e outras palavras invariáveis (CUNHA e CINTRA, 1985).

Os sufixos -inho e -ino provém do latim *inus*. A forma tipicamente portuguesa é -inho -ino, variante erudita, só aparece com valor diminutivo em um restrito número de palavras, -im é importação do

francês –in ou do italiano-ino, através da forma francesa.(CUNHA e CINTRA, 1985,p 9).

Além de substantivos, adjetivos e advérbios o sufixo - inho se junta a participípios e caso estes sejam irregulares, tornam-se regulares, como no caso do exemplo: Esse dinheiro foi bem ganhadinho e gastadinho por mim. (CUNHA e CINTRA, 1985).

O campo semântico é um fator de suma importância para determinar o valor que um sufixo pode adquirir na sentença.

A partir do exemplo acima, perde-se a visão do emprego do sufixo -inho, apenas como diminutivo, ou seja, essa é apenas uma das possibilidades da derivação sufixal.

Nesse viés, Said Ali aponta uma das multifacetas do sufixo afirmando que na linguagem literária é comum o uso de adjetivo com a terminação diminutivo -inho e -zinho, para representar um sentimento oposto ao de carinho(ALI,1964).

Em conformidade, Skorge explica que, embora o sufixo- “inho”, seja o sufixo mais afetivo para interpretar meiguice e carinho, por outro lado pode também acentuar expressões de desprezo. (SKORGE, 1959)

A acentuação de um insulto por meio de um atributo, não é raro: _É um velhaco (ou um velhaquinho ! de respeito!; Este homem é um malandro(ou malandrinho) muito razoável; É um malandrinho muito completo!”

Cunha e Cintra discorrem a esse respeito afirmando que o uso do sufixo-inho(a), também apresenta caráter pejorativo, citando exemplos como *cuspinhar*.

Ampliando as observações teóricas, os sufixos diminutivos também associam-se ao sentimento,

A percepção dos seres pequenos, como crianças ,crias de animais,objeto de uso comum,delicados e de pequenas proporções ,associa-se facilmente o sentimento de carinho ,é daí resulta dizerem-se muitas vezes, tão somente para despertar êste sentimento ,sob forma diminutiva os nomes de seres que na realidade não são pequenos ,e entender-se êste uso aos adjetivos:

**mocinho,bonzinho,bonitinho,amiguinho,tolinho,grandezinho,pobrezinho,e
tc. ALI,1964, p.55.**

Nesta Perspectiva Skorge complementa que uma das funções do sufixo -inho é traduzir a intensidade do sentimento,dos afetos ou intenções,tornando certas expressões mais sugestivas e delicadas.

Discorrendo sobre a temática da derivação sufixal Skorge pontua que o sufixo *inho(a)* anexado aos substantivos é um autêntico diminutivo para designar pequenez .

Reforçando essa ideia Ali (1964) afirma que os nomes diminutivos são atribuídos quando se quer dar significação que certo ente possui dimensões notavelmente inferiores às que deveria ter segundo o conceito médio que formamos de outros seres congêneres.

No tocante a questão da atribuição de sentidos do sufixo *-inho(a)* Skorge traz algumas abordagens do emprego do sufixo diminutivo como meio de atenuação:

Como por exemplo de morfema pejorativo é a representação, depreciando a pequenez moral.

“O homenzinho não está bom da cabeça”, o sujeito no caso, tornou a expressão depreciativa por meio do “inho”.Outro exemplo de designações depreciativas segundo Silvia Skorge, está presente na expressão usada para homens afeminados, desdém a negação de virilidade, interpretam as formas “lindinho”, “mariquinhas”. Empregando o sufixo diminutivo várias vezes no mesmo parágrafo, o autor Trindade Coelho, dá uma descrição perfeita de um homem afeminado: “Era de maneira feminis, uma falinha melíflua constante, vivia muito desempenado quando andava saracoteando-se todo, em biquinhos de pés como se fosse levantar vôo, chamavam-lhe Ernestinho”(OMA, pág.597). Outro exemplo abordado pela autora através de exemplos é a inversão de sentidos paradoxos citando o trecho: “No mar anda um peixinho,/que se chama tubarão,/se ele não comesse a gente/dava-lhe o meu coração” (R.L.XXI,pág.72).

Apelos ou conselhos.

Silvia Skorge salienta que, no conselho, o sufixo diminutivo não tem a função de atenuação, mas ao contrário, reforça o sentido como: “Tem juizinho” “Muito juízo”,

sendo um meio que possibilita um melhor contato com o interlocutor, tornando o apelo mais amável e delicado.

Outro sentido destacado é o da recomendação onde o sufixo é intercalado para tornar a recomendação mais convidativa . Ex: O Sr não me compra nada? Compre um cartuchinho de amendoim para sua menina?(A. Rib,Arc, pag.220).

Comparativos

Enquanto o sufixo diminutivo em comparações, tem , geralmente, a função de atenuar, há casos de dupla expressão de comparativo, em que o sufixo diminutivo, sem ter valor próprio, ajuda a reforçar.

A designação de tempo ocorre muitas vezes na forma diminutiva, sobretudo em exclamações”. Faz favor de esperar um pouquinho”, Um momentinho”, (momentozinho). Uma semaninha.

Enfim a autora aborda outros exemplos como as expressões de miséria e indignância, de ironia, expressões idiomáticas e comparações irônicas, sentido de aumentativo do sufixo -inho, sentido de cobiça, alimentação, entre outros valores semânticos que a variável pode adquirir.

Diante do exposto verifica-se que os autores concordam que as funções do -inho no português variam de sentido, Cunha e Cintra abordam o âmbito gramatical em suas vertentes morfológicas e sintáticas, enquanto Skorge analisa a fundo as funções de sentido do sufixo–inho e Ali aborda uma perspectiva tradicional auxiliando para a compreensão do uso da derivação sufixal

Metodologia

Para fazer a presente pesquisa buscamos o embasamento teórico de três autores, a linguísta Silvia Skorge, o Filólogo Manuel Said Ali e os gramáticos Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra e para complementar pesquisamos na internet exemplos de propagandas que apresentam as funções e sentidos do sufixo *inho(a)* , optamos pelo uso das propagandas por proporcionar maiores opções de análise da língua em uso e as possíveis interpretações do sufixo em questão.

Análise



Na expressão *timinho*, *timinho* o sufixo(inho) tem sentido depreciativo indicando que o time é ruim.



Na propaganda acima nas palavras bonitinho, pezinho, botinha, sapatinho, o sufixo *-inho(a)* está sendo abordado de forma afetiva para o público infantil já na frase “*ortopé para proteger seu pezinho*” o *-inho* está sendo empregado de forma convidativa para o uso da marca em questão.

Considerações finais

Em face do exposto é necessário considerar que a partir das formas da variável diminutiva torna-se notório que o sufixo em questão não se encontra apenas através da análise distribucional, deve-se levar em conta o sentido, tal sufixo tem um amplo campo semântico, não é tão simples sua abordagem ao levar em conta somente a perspectiva tradicional. Nesse viés, observamos através dos exemplos as variáveis de sentido do sufixo-inho(a), mais conhecido como diminutivo na língua Portuguesa.

Com os dados da análise percebemos a importância do sufixo *inho(a)* nas propagandas por terem o intuito de atrair o público alvo, e de acordo com o contexto, este sufixo adota sentidos diferentes afim de alcançar um objetivo específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ALI, M. Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1964.

SKORGE Silvia. Os Sufixos Diminutivos no Português. http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/16/boletim16_pag50_90.pdf.

<https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=propagandas+ortope&oq=propagandas+ortope&gs>.

<https://www.google.com.br/search?hl=ptpropagandas+gibizinho&oq=propagandas+gibizinho&gs>.

O DILEMA ENTRE VOZES NARRATIVAS: A QUESTÃO DO NARRADOR DE *LO IMBORRABLE*, DE JUAN JOSÉ SAER

Raquel Alves Mota

POSLIT/FALE/UFGM

É legítima a discussão acerca dos motivos pelos quais Saer privilegia o narrador heterodiegético em seus romances. Essa questão é importante porque a postura narrativa esclarece outros pontos conflitantes recorrentes na abordagem crítica da obra saeriana, como, por exemplo, a relação do sujeito com a experiência ou como se pode delinear, por meio do relato, a realidade vivida. A voz narrativa expressa os contornos desses temas, já que põe a descoberto o sujeito e o objeto do discurso, manifestando os mecanismos de envolvimento entre esses dois vetores. A discussão, aqui iniciada, projeta-se no sentido de pensar, por meio de *Lo Imborrable* (1993), o porquê de Saer fixar quase que reiteradamente, no narrador de terceira pessoa. Em *Lo Imborrable*, o narrador mediatiza a voz da personagem, em focalização interna, de forma que quase se ouve a voz dela como sendo o narrador do romance. Um descuido na observância da forma verbal e o leitor é burlado por um narrador que parece que fala por si mesmo, daquilo que viveu, com conhecimento profundo daquilo que conta. O diferencial, em *Lo Imborrable* – em relação aos outros romances de Saer –, é como a personagem em focalização interna mimetiza a própria função do narrador no movimento de aproximação e distanciamento daquilo que é relatado, gesticulando-se na pele do narrador heterodiegético. A partir desse “falso” narrador homodiegético, pode-se visualizar como o universo dos romances saerianos se representa mais concretamente por meio de uma voz distanciada.

Beatriz Sarlo, em *Tiempo pasado: cultura de la memoria y primera persona* (2005), discute o estado conflitante entre as perspectivas de um relato do passado. As estruturas empenhadas no processo de registro desvela a concepção de histórico, que se defende no ato de escrita. Sarlo se detém, mais concretamente, nos gestos de historicidade do relato ou nos mecanismos que podem autorizar determinados discursos. Entre uma chamada “história monumental” e uma declarada “história social”, a autora problematiza

esses dois lugares, enfatizando a voz enunciativa que os defende. Sarlo examina as condições de possibilidade de se narrar o passado e, – o que é mais importante –, alterca posições díspares sobre o estatuto do relato histórico. Dois lugares se conflitam nesse universo do relato: a história acadêmica e a história social ou de massa. O primeiro desses lugares se representa por uma voz que se apoia nos vestígios, atestando-se pelo registro documental; o segundo – a história social –, por sua vez, legitima-se por uma responsabilidade testemunhal. Enquanto o academicismo exige o distanciamento da terceira pessoa, o que, de forma imperativa, evidencia a necessidade de documentos; a história das massas se faz atestar pela voz daquele que fez parte do acontecimento ou se evidencia pelo eco do testemunho. Segundo Sarlo, nessa última vertente o foco se projeta sobre o sujeito e não sobre o objeto discursado, como acontece na história acadêmica.

O escopo de Sarlo é examinar a confiança depositada na voz testemunhal, que se proclama como imediata ou provinda diretamente do espaço do acontecimento histórico. A garantia concedida à primeira pessoa do relato é, assim, discutida pela autora: “[p]recisamente el discurso de la memoria y las narraciones en primera persona se mueven por el impulso de cerrar los sentidos que se escapan; no sólo se articulan contra el olvido, también luchan por un significado que unifique la interpretación” (SARLO, 2005, p.67). Sarlo percebe, nesse projeto, o desejo de delimitar o todo; ou seja: visualiza, na fé depositada, principalmente, no relato autobiográfico, na tentativa de encerrar em um bloco sólido aquilo que é narrado. O objeto do discurso passa a ser o sujeito, já que é ele quem detém as coordenadas daquilo que relata. Diferentemente da história oficial ou da história de perspectiva intelectual, o relato testemunhal faz do sujeito o centro do discurso, já que a narrativa se apoia na perspectiva por ele defendida.

Quando Saer desenvolve seu “El concepto de ficción”, um de seus golpes, mais gesticulados, é aquele desferido sobre a chamada “não-ficção”; esse seu ensaio, ocupa-se de acercar sujeito e objeto ou demonstrar que toda a objetividade já alvorece orvalhada pela energia da subjetividade que a descobre. É nessa interdependência entre esses dois elementos que os discursos se legitimam. A partir disso, Saer defende que a subjetividade está presente em todo tipo de narrativa. A função do texto é que o classificará dentro do bloco da ficção ou do relato histórico, por exemplo. Saer é radical no desenvolvimento de seu conceito de ficção, já que identifica a mesma fonte para todos os discursos. Ao mesmo tempo em que visualiza a subjetividade como elemento fundador

dos textos em geral, Saer defende, também, que o que os irá diferenciar será os estatutos que os mesmos reclamam para si próprios:

[p]ero la ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción. Ese deseo no es un capricho de artista, sino la condición primera de su existencia, porque sólo siendo aceptada en tanto que tal, se comprenderá que la ficción no es la exposición novelada de tal o cual ideología, sino un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata. (SAER, 1997, p. 12)

Apesar de Saer perceber o germe da subjetividade na exposição de qualquer tipo de relato, demonstra que o ficcional se apoia sobre elementos considerados não verdadeiros ou, de outra forma, aceita que a liberdade da ficção está no ato de mesclar elementos provindos da realidade e da imaginação. A partir disso, percebe-se a ênfase que o escritor deposita na construção do texto ficcional: é nesse ato que se revela a ficção.

Desvinculada de uma relação direta com o verdadeiro, ou melhor, não estando refém da representação direta da realidade, a ficção defendida por Saer cria um universo de sentidos em que os elementos falsos se somam no escopo de problematizar a relação do sujeito com o mundo. Saer se diferencia de outros teóricos que conceituam todos os relatos como ficção. O radicalismo do conceito de Saer se evidencia quando a própria consciência de mundo se apresenta já moldada segundo parâmetros próprios de cada sujeito: o conflito se estabelece no fato de que o homem se descobre mediador de sua própria relação com o mundo. Saer trabalha e conflita o mundo individual de cada homem, percebendo que o conceito de verdade depende dessa interação e defende uma poética do texto ficcional, preocupando-se com as estruturas do texto ou com o seu “autodesnudamento” literário, que valoriza. Essa sua preocupação é descoberta mesmo

no interior da própria ficção, ou melhor: um dos ambientes privilegiados para essa questão é o texto literário.

Uma das discussões mais virulentas de *Lo Imborrable* é a procura por um estatuto do texto ficcional. Segundo Pinzón (2007, p. 1);

[l]a posición modernista de Saer frente a la literatura no es sólo una posición pública suya, es una directriz que permea su obra y la relación de ésta con la política. (...) Saer, a través de su novela *Lo imborrable* (1993), adopta posiciones estéticas y políticas frente a productos culturales posmodernistas como el *best-seller*, a partir de su propio quehacer literario.

Pinzón defende que Saer desenvolve um plano discursivo que enfrenta dilemas políticos e literários. O primeiro, no deslindamento do período de ditadura na Argentina e, o segundo, no embate contra a má execução do texto literário; principalmente, com a discussão acerca do realismo. A história se passa no início dos anos 1980, com a personagem Tomatis se recuperando de um agudo período de depressão.

No processo de recapitulação do passado, pelas personagens, Saer prioriza a narratividade ou o ato de contar, em detrimento ao fato em si mesmo. Essa postura se evidencia em *Lo Imborrable*: uma narrativa em que a personagem focalizada – Tomatis – quase que não se detém sobre o acontecimento do presente enunciativo. Há um esvaziamento da narrativa primeira, com o jogo enunciativo voltado para o já ocorrido. Tomatis retorna sobre os acontecimentos *a posteriori*: conta, mesmo aquilo que se passa no momento em que narra, somente quando pode articular, narrativamente, o fato. Esse esquema é construído por um movimento entre saltos e subseqüentes retomadas. Tomatis é uma das personagens que migram por diversos outros romances de Saer, e que, em alguns, representa a voz crítica do escritor, sua presença dentro da obra. Essa relação de Tomatis com a função de escrita do texto é importante para se visualizar a discussão do

trabalho ficcional dentro do romance. A estrutura de *Lo Imborrable* se assemelha a um diário; Tomatis “narra” seus primeiros movimentos fora do que ele denomina “último degrau da escala humana”: sofrida, em decorrência dos meses de enfermidade de sua mãe e da posterior morte dela. O romance se inicia com Tomatis atravessando o centro da cidade e não há linearidade dos acontecimentos, já que é na deambulação noturna pela cidade que o leitor toma parte na história. Dentro do esquema narrativo de Saer, o romance se estrutura como um movimento da experiência perceptiva, em que a narrativa se desenvolve por meio da estruturação da memória da personagem que conduz o relato.

Um dos maiores críticos da obra saeriana, Premat (2002) relaciona o início de *Lo Imborrable* – em que se narra o nascimento de Tomatis – com o surgimento da obra literária: a abertura do texto se mescla com a narrativa do nascimento da personagem. A própria estruturação do texto na página não obedece uma formatação usual; ao contrário, percebe-se que a disposição dos “títulos” e dos possíveis capítulos ressoa como um eco tipográfico: eles se apresentam em variadas localizações na página. O primeiro desses se mostra com um teor musical “*Continuo Discontinuo*”, o que antecipa, também, uma relação de circularidade do relato ou da história da “personagem-narradora”. Tomatis, depois de emergir de uma depressão profunda, deambula pela cidade, em meio às luzes do comércio. No encontro com o progresso, a personagem ridiculariza o sistema vigente, que tornava as pessoas “répteis” ou que a todos reduzia a uma uniformidade desprezível. O romance deslinda como questões literárias podem estar imbricadas em uma discussão política. A memória da ditadura – anuviada pela perseguição e tortura daqueles que a contrariavam – renascia no retorno de Tomatis ao espaço exterior de sua casa.

Saer problematiza os anos obscuros da ditadura argentina, sem tornar seu texto um manifesto panfletário. Premat (2002, p. 92) relaciona os anos de depressão de Tomatis com os anos de maior repressão do regime militar: “[...] para una novela en donde se narrará el episodio depresivo Tomatis, episodio situado en los peores años de la última dictadura militar argentina”. É nesse hemisfério de sombra que a narrativa é construída, na tentativa do despertar, do narrar, ou da própria construção do texto. Mergulhado nesse torpor, Tomatis narra seu encontro com o mundo exterior, ao mesmo tempo em que rememora o pretérito que o lançara nesse lugar, trazendo para o domínio do leitor os acontecimentos anteriores. Percebe-se nitidamente a presença da personagem, nessas rememorações, conduzindo, discutindo e pesando as decisões tomadas anteriormente. A

memória da personagem funciona como um jogo de luz sobre os caminhos percorridos pelo discurso. O mais interessante dessa recapitulação é que Tomatis perde o domínio sobre o presente enunciativo: “narra”, mesmo o acontecido no espaço-temporal da história, após o acontecimento, rememorando, e enfatizando os filetes desse passado. É nessa postura que a memória ganha relevância, com ênfase na narratividade do texto, no exercício de reordenação dos acontecimentos. No momento em que Tomatis prioriza o passado na condução da história, percebe-se seu domínio sobre o contado, na quase-função de redator do texto. A história se descobre pela intermediação da personagem, na seleção e na organização dos pontos a serem expostos. É nesse ínterim que há um entrecruzamento das instâncias: narrador, personagem e escritor.

Saer lança o seu conceito de ficção – no já mencionado ensaio “El concepto de Ficción” – logo após desestruturar a possibilidade de uma escrita se autonegociar como não-ficção ou ter como escopo unívoco a total objetividade. A ficção é concebida como uma “antropologia especulativa”, devido ao seu apelo fictício, à sua intenção, à sua resolução prática e à posição do autor “[...] entre los imperativos de un saber objetivo y las turbulencias de la subjetividad” (SAER, 1997, p. 15). Segundo Saer, a conturbada relação entre ficção e verdade se evidenciou no momento em que a ficção migrou para a escrita em prosa. Esse movimento em direção à prosa desestruturou os espaços entre os polos de ação ficção e verdade. Saer, em “La cuestión de la prosa”, identifica a relação pungente da escrita romanesca com realismo, devido às funções que a prosa estabelece com o Estado, ou com o racional: “[...] la prosa es el modo de expresión de lo racional” (SAER, 1999, p. 57). A função do narrador, em *Lo Imborrable*, é desestruturar as diretrizes realistas da prosa, discutindo, dentro dos limites do romance, a razão de ser da ficção, como Saer pontua em *Trabajos* (2006):

[e]s verdad que desde ese punto de vista hay dos clases de narradores: los que reflexionan explícitamente sobre su oficio, por escrito, en forma directa o indirecta, conceptualizando los problemas que les plantea su arte, o los que lo hacen en silencio

elaborando esos problemas en el interior mismo de sus relatos.

(SAER, 2006, p. 27)

Nesse esquema, a postura da personagem-narradora em Saer se mostra com esse mesmo teor funcional, na medida em que resgata, narrativamente, tempos idos. Esse trabalho de reformulação do ocorrido recebe nuances da estruturação demandada do escritor ficcional. O trabalho de rememoração e de recordação se torna base para desenvolvimento da trama.

Lo Imborrable trabalha a questão da escrita literária por meio da *performance* narrativa da “personagem-narradora”. Essa postura se evidencia quando Tomatis se encontra com Alfonso de Bizancio, dono da “Bizancio Libros”, que lhe propõe a criação de uma revista quadrimestral, visando rivalizar as ideias do regime militar. Alfonso é inimigo de Walter Bueno – escritor que cooperou com o regime ditatorial – e quer que Tomatis ponha a descoberto a inconsistência da representatividade do *best-seller La brisa en el trigo* de Walter Bueno. A questão literária progride no entrecruzamento de realidade e ficção: Tomatis percebe que o livro de Walter Bueno retrata a história de dois antigos “amigos” – Walter Bueno e Alfonso – que formaram, com a mulher do segundo, um trio amoroso. Uma vingança passional recebe novos termos, quando Alfonso se propõe a desmascarar as “qualidades” literárias levantadas, pelo regime militar, no *best-seller* de Walter Bueno. Segundo a crítica que Tomatis desenvolve quando da projeção do romance, “[W]alter Bueno pretendía escribir para el hombre común, pero sus lugares comunes se dirigían a lo más común que tiene el hombre común” (SAER, 1993, p. 10). Tomatis já se manifestara contra as concepções realistas estruturadas no romance e o teor literário que celebra – nessa crítica – condiz com os atributos da escrita ficcional teorizados por Saer. A perspectiva ficcional de escrita celebrada pela “personagem-narradora” se afasta da postura realista que a família Bueno defendia: Bueno pai afirmava que “[r]epresentar la realidad tal cual es resulta tan difícil, ¿qué necesidad hay de deformarla?” (SAER, 1993, p. 11).

Nas rememorações da personagem-narradora, a busca por sentido é o foco de luz que conduz o relato; o passado é alcançado por meio das demandas do presente. Esse

jogo memorialístico se confunde com a discussão sobre a escrita ficcional ou a relação agonística entre o ocorrido e a reescrita desse passado, marcada pela subjetividade do escritor. Quando se atribui a Tomatis a função de criticar o romance de Walter Bueno, a questão central levantada por Alfonso é a representatividade do livro: Alfonso requisitava a necessidade de realismo na obra. Uma crítica parecida foi feita pelo pai de Walter Bueno aos artistas que se afastavam do real. Nesse esquema, em que o narrador atua como um escritor, a memória se torna a conciliadora de realidade e representação. O jogo ficcional se estabelece no encontro desses dois vetores: a memória da personagem-narradora resgata o passado, de forma a estruturá-lo e possuí-lo integralmente, em seus mais íntimos filetes e a questão da representatividade ou da formatação de um dado ocorrido entra em cena de forma pungente.

A questão da epistemologia da memória se evidencia, no exame do romance de Walter Bueno, quando se percebe o encontro entre realidade e ficção. A busca pela recordação ou o deslocar-se do sujeito rumo ao passado representa, mais concretamente, o exercício ficcional no romance. Tomatis percebe, no romance criticado, relação simplória com o real: é o movimento entre realidade e ficção ou a problematidade dessa relação que é celebrada, pela personagem-narradora, por meio de suas investidas ao passado. A memória de Tomatis está imbricada na tessitura do romance pelo escritor, tornando a discussão do objeto ficcional mais aguda do que o embate entre os regimes de representatividade defendidos por Alfonso e por Walter Bueno. É na indefinição de qual voz se ouve no texto (Tomatis ou Saer) e na indeterminada matéria do romance (experiência imaginária ou verdadeira) que *Lo Imborrable* problematiza o fazer literário ou retoma a discussão do conceito de ficção de Saer.

REFERÊNCIAS

LUDMER, Josefina. *Literaturas pós-autônomas*. (Tradução de Flávia Cera. Publicado, originalmente, em [Ciberletras - Revista de crítica literaria y de cultura, n. 17, jul. 2007](#)). Sopro, Ed. Cultura e Barbárie, n.20, jan. 2010. Disponível em:

<<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/outros/posautonomas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PERDIGÓN, Andrea Torres. Reflexión y experiencia: el género novelesco en Juan José Saer. *Revista Letral*, n. 7, 2011. Disponível em:

<<file:///C:/Documents%20and%20Settings/lan/Meus%20documentos/Downloads/Reflexi%C3%B3n.p>

df>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PINZÓN, Felipe Martínez. El anti best-seller saeriano: Horror y complot en *Lo Imborrable* de Juan José Saer. *LLJournal*, v. 2, n.1, 2007. Disponível em:

<<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/228>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PREMAT, Julio. *La dicha de Saturno*: escritura y melancolía en la obra de Juan José Saer. Rosario: Beatriz Viterbo, 2002.

RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Tradução de Agustín Neira. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

SAER, Juan José. *Lo Imborrable*. Buenos Aires: Seix Barral, 1993.

_____. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1997.

_____. La cuestión de la prosa. In: *La narración-objeto*. Buenos Aires: Seix Barral, 1999. p. 55-61.

_____. *Trabajos*. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado*: cultura de la memoria y primera persona. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

DESTINOS ERRANTES: UMA LEITURA DE MILTON E RUSHDIE NO BRASIL

Mayra Helena Alves Olalquiaga

Estudos comparados de textos literários buscam entender melhor as intrincadas conexões estabelecidas entre obras individuais dentro do universo literário, seja por meio das aproximações ou pontos de contato que nos remetem diretamente de um texto a outro, seja (e talvez mais interessante) por meio das diferenças que os ligam de forma mais nuançada. É esta segunda perspectiva comparatista que subjaz a leitura aqui proposta do épico *Paradise Lost*, de John Milton, e a escrita “pós-colonial” de língua inglesa, na tentativa de responder a questões como: como podemos abordar Milton, e juntamente com ele toda uma tradição literária britânica, desde nosso lugar de leitores brasileiros? De que forma o “mito” da queda do homem do paraíso re-escrito pelo poeta puritano nos chega hoje, distanciados histórico e culturalmente como estamos, da Inglaterra setecentista em que viveu e escreveu? No lastro do fim dos imperialismos europeus, diante dos processos de distribuição desigual de riqueza (principalmente econômica, mas também cultural) consolidados com a descolonização, como podemos/devemos efetivamente ler Milton? Embora a proposta aqui seja apenas de contribuir para um debate já estabelecido na academia brasileira, e não de fornecer respostas inequívocas, uma resposta tentativa seria trabalhar justamente o legado miltoniano, mas por um viés de sua influência calcado no desvio e na errância. Estas noções, por sua vez, estariam sugeridas no termo *destinerrance*, cunhado por Jacques Derrida.

Portanto, o que se propõe aqui é traçar (novas) maneiras de se acessar a obra de Milton e toda a imensa fortuna crítica que se construiu ao seu redor, mas um acesso que é mediado por uma escrita que se inscreve ao mesmo tempo dentro e às margens de uma Tradição literária na qual Milton é figura central. Esta leitura comparativa de textos situados de ambos os lados da antiga divisa colonial nos permitiria então vislumbrar como um paradigma historicista de original/descendente tem impregnado produtos culturais como textos literários, paradigma este que se sobreporia ao mapa das literaturas nacionais que emergem dos processos de descolonização consolidados no século passado, mas também sinaliza como esse paradigma pode ser minado. Para este fim, a noção de

destinerrance proposta por Derrida pode constituir uma abordagem não-linear da influência literária, em que pontos de contato abrem simultaneamente processos de re-significação textual e possibilidades de deslocamento do épico de sua posição (atribuída) de texto fundador. Trazida para a discussão da influência literária, *destinerrance* sinaliza então um movimento em direção ao que Silviano Santiago chama de atitude cosmopolita, em que as antigas “margens” coloniais, hoje re-batizadas sob termos como países em desenvolvimento, re-configurariam suas formas de participação na vila global, seja no âmbito econômico, político ou, como é o caso aqui, no âmbito cultural.

Em uma série de ensaios sobre Literatura Comparada, Eduardo Coutinho (2003) analisa sua constituição enquanto disciplina, os princípios teóricos que nortearam seu desenvolvimento e suas implicações sobre as literaturas produzidas na América Latina. Para Coutinho (e seu argumento poderia ser estendido a outros países que passaram por um processo de dominação colonial), no continente latino-americano, um terreno fragilizado por um processo colonialista hoje ainda vigente do ponto de vista econômico e cultural, a Literatura Comparada, em seu início, atuou como mais um elemento ratificador desta dependência (COUTINHO 2003, p. 11). A intensa revisão por que passou a disciplina no continente nas últimas décadas, impulsionada pelos questionamentos levantados em torno de suas diferenças culturais, faria parte de uma série de mudanças profundas introduzidas nos estudos comparados em escopo mundial, promovidas principalmente pelas teorias pós-coloniais e pós-modernas que surgiram em meados do século XX.

Segundo Coutinho, inicialmente os estudos de Literatura Comparada teriam sido marcados por uma perspectiva calcada em princípios causalistas e por uma orientação de ordem historiográfica, baseada em uma noção de influência como pesquisa de fontes (COUTINHO 2003, p. 15). A crítica de Coutinho é de que a disciplina ficou restrita a aproximações binárias ou à constituição de famílias literárias, sendo as condições particulares ou locais de produção das obras desconsideradas. Esse discurso de tom homogeneizador não daria conta, portanto, dos processos de dominação cultural, econômica e política, implícitos não somente na produção de obras literárias em si, mas nas próprias bases em que se fundamenta seu estudo.

Para desprender-se do papel que Coutinho identifica de ratificador de um neo-colonialismo cultural, foram esses paradigmas que a Literatura Comparada precisou revisar. Neste processo, a obra literária passou a ser vista não apenas como uma obra puramente estética, desconexa, mas como um produto cultural. Com esta mudança, as bases que definem a relação de um texto para com outro também sofrem uma revisão. Ao se comparar textos literários,

Contrariamente ao que ocorria antes, o texto segundo no processo de comparação não é mais apenas o “devedor”, mas também responsável pela revitalização do primeiro, e a relação entre ambos, em vez de unidirecional, adquire sentido de reciprocidade (COUTINHO, 2003, p. 20).

Ao invés de uma linha histórica contínua que atribui ao texto primeiro o status de origem ou fonte e aos “sucessores” o de receptores secundários, é estabelecido um diálogo em pé de igualdade entre literaturas diversas, o que garantiria a transversalidade (essencial) dos estudos comparados.

A transversalidade defendida por Coutinho retira o paradigma historicista ao tratar a relação entre textos como pontos de contato, atravessamentos e criação, dissolvendo também as divisões entre uma tradição de centro e suas margens descendentes. O trabalho de Coutinho, calcado em preocupações já anunciadas por teóricos como o próprio Derrida, traz a noção de que não apenas não há *uma* leitura ou uma interpretação correta, final, mas também não há o texto verdadeiro, uno, fundador. Impulsionada por correntes críticas como o pós-colonialismo e refinada dentro do campo da Literatura Comparada, a revisão das formas de se entender as relações intertextuais descrita pelo crítico brasileiro também se liga à noção de *destinerrance* e, portanto, também à discussão aqui proposta da obra miltoniana a partir dos seus destinos errantes. O que se configura então é o deslocamento de *Paradise Lost* de sua posição de texto central ou “texto de poder”,

tornando-o apenas outro ponto em uma rede interminável de cruzamentos e apropriações, na qual cada texto se apresenta mais como um universo de potencialidades de significação do que o portador, *a priori*, de um significado latente a ser destrinchado.

Para Derrida (1987) o termo *destinerrance* problematiza e expande as noções de destinatário e destino/destinação de um texto, reunindo em si, ao mesmo tempo, as ideias de destinatário, destinação e a de vagar, vaguear. *Destinerrance* se traduz por “destinação errante, ou destino vago, que vagueia, errante, vagabundo, volúvel, inconstante, incerto, indistinto, confuso, desabitado, desocupado, devoluto” (SÁ, 2009, p. 122), a errância como destino e a errância do destino, a possibilidade do descaminho, do desvio. *Destinerrance* permite a Derrida postular uma possibilidade fatal de erro/errância e de desvio subjacente a toda textualidade. E é por este viés que as apropriações de *Paradise Lost* nos romances de Rushdie, encenadas por meio de um desvio estratégico de uma imagética edênica instável, do motivo da queda e de uma retórica satânica de transgressão, podem ser lidas. Esta leitura acaba por despojar autores como Rushdie do papel de “sucessores”, permitindo-lhes responder, de maneira responsável, não apenas a Milton, insuflando o texto de *Paradise Lost* com uma sobrevida, mas também aos contextos e às questões que perpassam a contemporaneidade e que também impregnam fortemente suas obras.

Pensar a questão da influência pelo viés da *destinerrance*, portanto, é assumir que não há *um* caminho a ser percorrido pelo texto, partindo de um ponto inicial para se chegar, ao final, a uma transposição ou a uma tradução em outro texto. *Destinerrance*, portanto, não é uma teoria da influência enquanto *presença*. Assim, na leitura aqui proposta do legado errante de Milton, não se buscará ler *Paradise Lost* como aquele texto que chega ao seu destino final, os textos de Rushdie, que o recebem junto com toda a carga de suas leituras autorizadas. *Destinerrance* antes nos permitiria ver em qualquer texto literário (e não apenas *Paradise Lost*) um princípio constitutivo de errância, princípio que Rushdie explora em seus múltiplos usos do motivo da queda, da imagética do jardim edênico e do discurso de transgressão proferido pelo Satã miltoniano em narrativas pós-coloniais/pós-modernas, criando pontos de contato com o épico que são, ao mesmo tempo, pontos de diferenciação e dispersão. Assim, *Paradise Lost* pode ser visto não como o referente ou ponto de origem de certos motivos estruturantes desta ficção “pós-colonial” contemporânea, mas sim como um espaço já marcado pela errância

de outros textos, um espaço no/para o qual esta escrita está, desde já e sempre, chegando. Desta forma, tanto o épico quanto os romances podem ser lidos em suas negociações textuais sem ativar aquelas noções lineares de original/cópia, antecessor/sucessor, centro/margem denunciadas por críticos como Santiago e Coutinho.

Ao abrir as relações de intertextualidade para o princípio de errância, desvio e erro, podemos dizer então, com Derrida (2005), que a herança literária, em última instância, só é possível lá onde se torna im-possível (p. 81), onde promove diferença ao invés de presença e identidade. Como o próprio Derrida (2005) argumenta, em sua experiência de escrita o escritor não pode (e não deve) evitar interesse, preocupação e mesmo ansiedade com relação ao passado (p. 268). Consciente de sua inscrição em uma genealogia, o escritor então se depara com sua condição de herdeiro, mas um herdeiro que, para Derrida, só pode sê-lo se e quando tomar para si um senso de responsabilidade e de responsividade. Estes dois princípios subjacentes à noção de herança derridiana em nada se ligam à visão de influência calcada em uma progressão linear histórica. No âmbito dos textos tratados aqui, é apenas em termos desta (im)possibilidade de influência como errância/erro que se pode postular uma herança de Milton.

Pensadas no viés desse possível (im)possível de Derrida, portanto, as negociações da obra de Rushdie com o texto de *Paradise Lost* não podem abordadas simplesmente em termos de uma aproximação ou de similaridade. Embora a obra de Rushdie se utilize da retórica e da imagética miltoniana, estas são exploradas em contextos muito diferentes e com objetivos variados. Desta forma, as possibilidades de significação de *Paradise Lost* são multiplicadas em diversas direções, o que acaba por esvaziá-lo do status de texto autoritário, e sua influência se torna explosiva e expansiva ao invés de linear e restritiva.

Ao atualizarem para o contexto do século 21 o tratamento literário do motivo da queda via a imagética instável do jardim edênico que encontramos em *Paradise Lost*, os romances de Rushdie se constituem como narrativas de transgressão “pós-colonial”, narrativas em que o discurso satânico escrito por Milton é reelaborado e traduzido em representações de espaços e identidades (individuais, coletivas e nacionais) fragmentários e, desde já/sempre, “caídos”. Poderíamos dizer então que, nos romances de Rushdie, os espaços retratados e a noção de uma identidade pós-colonial são marcados por uma limiaridade que (necessariamente) mina qualquer noção “redentora” de coesão, uma

limiaridade que subjaz a subjetividade na pós-colonialidade (de ambos os lados da antiga divisa) e se constitui como ponto de partida de um olhar herdeiro errante responsável sobre o próprio texto de *Paradise Lost*. O épico então deixa de ser um texto “central” cujo significado, ao ser interpretado, ativaria novamente uma busca quase obsessiva por fontes, para tornar-se um texto (destin)errante.

Nos romances de Rushdie, portanto, a escrita de personagens ambivalentes em trânsito por espaços limiares representa uma visão da condição pós-colonial não como simples oposição aos (neo)imperialismos, mas como um olhar crítico sobre estes e um conjunto de estratégias mais efetivas de desmoronamento de suas certezas estruturantes. A obra de Rushdie, em suas intercepções de *Paradise Lost*, sinaliza então o que Homi Bhabha (1994) argumenta: que textos literários não constituem apenas um espaço para se descrever a experiência da colonização (p. 115). Profundamente investidos em/pelas suas operações, a literatura é um espaço privilegiado de discussão, compreensão e negociação de seus efeitos perpetuados sobre a ordem cultural global que surge com a descolonização.

Em suas intercepções destinerrantes de *Paradise Lost*, os romances de Rushdie empreendem um ato de re-significação do épico que representa também um ato de re-inscrição de uma História escrita sobre as linhas de uma dependência cultural. Essas obras de ficção podem, então, responder não apenas ao épico de Milton como também, em um contexto mais amplo, a historiografias e práticas colonizantes, propondo não uma simples quebra com a memória de um passado colonial, mas novas formas de o (re)ler. Rushdie pode, então, como argumenta Edward Said (1993), realmente ler as grandes obras coloniais, as quais não apenas tomam para si a prerrogativa de representá-lo, como também de presumir que seria incapaz de responder diretamente a essas representações (SAID, 1993, p. 35).

A abordagem da obra Miltoniana traçada aqui nas/por meio das mediações contemporâneas de sua obra expande as possibilidades de discussão não apenas de *Paradise Lost*, mas da forma como se pensa mesmo a constituição de um cânone literário (isoladamente) inglês e as formas como este chega a escritas e centros acadêmicos fora do (segundo Gayatri Spivak) “Norte” global. O viés da influência sem ponto central aqui sinalizado, baseado não na adesão ou semelhança a um “original”, mas em processos de

re-significação de textos de poder antes abre espaço para outros acessos à obra de Milton e a de seus “sucessores”, espaços que se buscou apontar aqui, mas sempre deixar, como faria Derrida, propositalmente em aberto. Buscando formas outras de se acessar textos como *Paradise Lost*, como se buscou ilustrar rapidamente aqui, podemos evitar perpetuar discursos colonizantes de subjetividade, identidade e diferença; tornando o épico mais relevante ao contexto do Brasil do século 21 por meio das estratégias de leitura que empregamos, podemos conferir a *Paradise Lost* também uma sobrevida, mas uma sobrevida que constantemente também transformamos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Eduardo. *Literatura Comparada na América Latina. Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2003.

DERRIDA, Jacques. *The Postcard. From Socrates to Freud and Beyond*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

_____. *Paper Machine*. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MILTON, John. *Paradise Lost*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

SÁ, Luis Fernando Ferreira. Intertextualidade e Influência em Destinerrance. *Jacques Derrida: Atos de Leitura, Literatura e Democracia*. Belo Horizonte: A Tela e o Texto, 2009, p. 119-25.

BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. Routledge: London, 1994.

SAID, Edward W. *Culture and Imperialism*. London: Vintage, 1993.

SANTIAGO, Silviano. *O Cosmopolitismo do Pobre. Crítica Literária e Crítica Cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

A literatura bellatiniana e a narrativa performática

Natalino da Silva de Oliveira (PUC/MG)

A performance enquanto lente epistemológica passa por todas as características próprias de um objeto artístico performático. Consequentemente, ela passará pela idiossincrasia do corpo e pelas questões que assolam o campo de estudos da performance. O que é corpo? Quais seus limites? A corporeidade de natureza performática se apresenta como um porvir constante que não admite imposições ou conceitualizações que limitem sua capacidade mutante. O corpo da ou na performance é transvestido, mutante, porvir. A escrita performática prescinde da performatividade corporal, de sua intangibilidade, de sua materialidade composta por vestígios, rastros, efeitos e sentidos incessantes. Deste modo, a análise aqui empreendida carrega também a forma de um conceito em constante estado de ruína.

A epistemologia pensada neste artigo se apresenta como uma prática, um fazer e nem por isso deixa de ser uma reflexão por vezes tautológica sobre esta própria pragmática. Assim, pensar uma epistemologia performática da experiência estética é analisar um fazer artístico Palimpséstico que embaralha fronteira e que não está regido por regras e nem por um método dialético. Para pensar a performance é preciso também escrever um texto que respeite as características próprias do objeto e agir com *performer*. É pensar aquém ou além e fugir dos truísmos que podem seduzir a reflexão.

Desta forma, as análises interpretativas empreendidas neste trabalho partirão da própria experiência estética performática e estará sujeita às suas incompletudes. Ainda assim, serão elaboradas pela *observação*, pelo *fazer metafísico*, pela *experimentação*, pela *etapa política*, *antropogênica e de contaminação estética*. Todos estes pontos são definidos com precisão nesta pesquisa. Contudo, estes elementos não constituem passos obrigatórios e nem devem engessar a experiência.

A narrativa performática pode ser entendida como uma reação à narrativa pós-moderna identificada por Silviano Santiago (2002). Ao passo que a narrativa pós-moderna reconhece sua pobreza de experiência e visa abstrair-se de qualquer tentativa autoral de colocar-se nos textos e passa a preocupar-se somente com a forma, a narrativa

performática, ainda que o autor se negue a expor sua subjetividade como no caso dos romances de Mario Bellatin, apresenta cacos, rastros que expressam a performatividade autoral. O narrador pós-moderno é “aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador” (Santiago, 2002, p.45). Comportando-se como um repórter, este tipo de narrador está mais preocupado com a transmissão da informação, pela maneira como é transmitida. “Ele narra da plateia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante” (Santiago, 2002, p.45). Assim, há uma tentativa de abolir qualquer subjetividade do narrado, num esforço de empregar o mito da objetividade nos fatos narrados.

A narrativa pós-moderna é devorada pela era da comunicação, da informação passada de forma veloz e sem quaisquer aprofundamentos, o narrador se posiciona friamente e inerte na plateia ou comodamente na poltrona da *sala de estar*. Já o narrador performático reconhece na impossibilidade de relatar a necessidade de expor-se aos riscos, de posicionar-se e de *corporificar* sua narração. É assim que a mimese performática deixa de ser a representação pura e simples e assume um posicionamento alternativo e inovador.

Esta mímesis alternativa se apresenta com a presença da literatura que se propõe a criar alegorias que fazem com que outras alegorias sejam desmontadas. Isto é possível perceber no texto de Bellatin por meio das construções de situações limites e de cenários tão extremos que se aproximam da realidade. Essa forma de narrar apresenta a capacidade de revelar estruturas e funcionamentos de alegorias ditatoriais presentes no cotidiano. Desarticular é demonstrar o funcionamento deste corpo em funcionamento, o funcionamento da máquina sem a pele que a cobre, assim, desorganizar seria desfazer o organismo. A mimese alternativa ou antirrepresentacional surge deste esforço de mostrar a arquitetura do corpo do texto e entregar a planta para o participante, para o leitor. Com a retirada da pele, com a entrega da planta, o autor deixa de ser o ditador de suas narrativas e participa do risco do jogo juntamente com o receptor, se coloca à deriva. E assim, só assim, se dá o real ritual performático, com o *comunismo formal* para citar a terminologia utilizada por Bourriaud (2009, p.17).

Contudo, esta revelação de estrutura não ocorre de forma mecânica como a já mencionada no narrador pós-moderno. A narrativa pós-moderna é fruto do advento da

informação e da decadência da experiência, assim a preocupação com a forma extrapola outros objetivos. A narrativa performática reconhece a pobreza de experiência, porém reage com uma narração que expõe sua estrutura e que ao mesmo tempo exige a presença autoral, a exposição ao risco e “tem como contexto o referencial pessoal e que visa, através do incremento do nível de atenção, autopercepção e a ampliação de repertórios, adensar o campo idiossincrático do indivíduo” (Cohen, 1988, p.84). O agenciamento coletivo de subjetividades autor-narrador-leitor proporciona a hospitalidade do texto literário.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (Deleuze & Guattari, 1999, p.22).

O narrador em Mario Bellatin se apresenta como *persona* performática do autor. A *persona* autoral evidencia comportamentos, rastros que não se confundem em sua totalidade com a personalidade autoral, mas que permite reconhecer a performatividade do autor. A *persona* não pode ser confundida com uma máscara ou um subterfúgio para que o autor se esconda e sim o contrário, criar *personas* é deixar rastros e se expor ao risco de apresentar sua subjetividade. Ao reconhecer a pobreza da transmissão de experiências, o performer se propõe a expor sua própria vivência ou sua experiência no ato de provocar artisticamente o receptor e assim, gerar novas vivências e experiências.

As personagens que circulam os romances Bellatinianos constantemente representam pessoas ou grupos que possuem espaço restrito na existência *real*. Esta é uma qualidade da narrativa performática, a capacidade de encontrar novas formas de habitar o mundo, novas formas de frequentar os incorporais presentes no meio artístico. Utilizando a reciclagem de formas cristalizadas da narração e propondo imagens alternativas à performance reconhecer que é “preciso inventar modos de habitar o mundo. Sofrer uma forma chama-se, em política, ditadura” (Bourriaud, 2009, p. 74). Estabelecendo com uma

alternativa as manifestações artísticas performáticas se colocam em oposição ao que está basicamente estabelecido como formas artísticas clássicas.

A performance possibilita o surgimento de narrativas alternativas, novas maneiras de habitação no mundo, novos espaços. As personagens que povoam a ficção podem ajudar a compreender o funcionamento do mundo com suas narrativas e alegorias, pois os heróis de ficção científica que povoam essa “democracia” não convidam a fugir da realidade; pelo contrário, essas *imagens que fazem a aprendizagem do real* nos levam, por ricochete, a fazer a aprendizagem de nossa realidade, mas a partir da ficção (Bourriaud, 2009, p. 77).

A *realidade* está configurada por narrativas apresentadas e estruturadas quase que em sua totalidade de forma ditatorial, organizadas de acordo com o consumo, poder aquisitivo, poder político. Neste contexto, a arte se apresenta como uma alternativa possível para possibilitar a habitação de elementos que são constantemente excluídos dos espaços de maior visibilidade da sociedade. É o que ocorre com os doentes de *Salón de belleza* que passam a ocupar posições de destaques nos romances ao passo que na sociedade não podem nem mesmo circular pelas ruas.

Deste modo, é possível encontrar na arte uma alternativa às narrativas instauradas por sensibilidades ditatoriais, propagadas pelos holofotes das mídias, pelos sistemas de governo e pela imposição do consumo e do mercado. Bourriaud (2009) vê esta possibilidade como algo altamente criativo e que propicia ainda mais a face política do fazer artístico. A arte passa a funcionar como um dispositivo capaz de revolucionar o funcionamento da sociedade agindo na sensibilidade dos indivíduos de forma, às vezes, quase que imperceptível. Este fenômeno caracterizado pelo intercâmbio e pelo encontro de elementos tão díspares é denominado por Bourriaud como *estética relacional*: “(...) cuja característica determinante é considerar o intercâmbio humano como objeto estético em si” (Bourriaud, 2009, p. 33).

Bourriaud situa sua reflexão em torno dos artistas de pós-produção. Contudo, o próprio autor amplia este cenário para abranger uma boa parte da arte produzida contemporaneamente. Neste cenário também poderiam ser acrescentadas as artes performáticas pela capacidade que estas possuem de gerar relatos alternativos e de exigir do receptor a participação crucial na construção do objeto estético. Estas formas artísticas

contemporâneas, principalmente quando se pensa nas artes performáticas e nas instalações, percebe-se uma tentativa de fugir do comum, do clássico, do tradicional: “a arte conscientiza os enredos coletivos e propõe outros percursos dentro da realidade, com a ajuda das próprias formas que materializam essas narrativas impostas” (Bourriaud, 2009, p. 51). Os hábitos de produção artística e de recepção já estão, de certa forma, tão cristalizados na cultura ocidental que a possibilidade de se construir algo novo se torna distante e quase inalcançável. É por isso, que os artistas da performance utilizam a pós-produção, o objeto artístico que exige a participação e a interação, para *manipular as linhas esquemáticas do enredo coletivo* passíveis de sofrer mudanças e as utilizam como elementos de seu fazer artístico. Eles veem nelas “estruturas precárias que utilizam como ferramentas, produzem esses espaços narrativos singulares que têm sua apresentação nas obras” (Bourriaud, 2009, p. 51). A lógica aplicada é a da reciclagem, apropriar-se de velhas fórmulas e mixá-las. Partindo da ideia de que não se pode alterar por completo a forma de acesso ao sensível, o objetivo é utilizar a arte para criar novas narrativas, novas formas de uso e de habitação do mundo. Provocar o receptor a ocupar espaço no fazer artístico, a tornar-se partícipe da produção é uma alternativa viável para fragilizar antigos automatismos.

A técnica mais utilizada para gerar estes espaços de alternância com a sensibilidade imposta é a da montagem. O ato de montar e desmontar fragmentos e de como um *bricoleur* apropriar-se de cacos de elementos já construídos possui uma tensão anárquica bastante produtiva. Ao mesmo tempo em que faz com que o receptor perceba elementos familiares no fazer artísticos, produz em sua percepção automatizada um choque que o impelirá a tatear novas formas de apreender sensivelmente o que foi vivenciado produzindo novas experiências e novos modos de ver. Esta desprogramação levará o receptor a perceber a sua *realidade* como mais uma narrativa, mais uma montagem, possibilitando questionamentos que antes não seriam imagináveis.

A *reciclagem estética* não deve ser interpretada como o senso comum de produção de obras artísticas a partir do lixo. Os artistas que trabalham com esta modalidade se aproximam muito do que esta pesquisa define como *estética performática*. Contudo, é necessário que se tenha certo cuidado, não se pode simplesmente igualar as duas formas. Performance e Reciclagem não se fundem, não se anulam e não se sintetizam, porém

compartilham elementos e estratégias. A *reciclagem* assim como a *performance* manipula e remodela trabalhando como antigos modelos do fazer artístico.

Novas configurações, novas constelações são proporcionadas pela arte da pós-produção. A performance, pensada como arte de pós-produção, pode auxiliar o entendimento e a problematização de questões flamejantes dos tempos atuais. As novas tecnologias auxiliam a arte no caminho rumo ao encontro de manifestações sociais e culturais. “O DJ aciona a história da música, copiando/colando circuitos sonoros, relacionando produtos gravados. Os artistas, por sua vez, habitam ativamente as formas culturais e sociais” (Bourriaud, 2009, p. 15). A arte já não se limita aos espaços organizados, murados. Não há espaço determinado para a produção e exposição de objetos artísticos. Por isto, é preciso rever a cartografia de produção artística no cenário atual.

(...) novas cartografias do saber. Essa reciclagem de sons, imagens ou formas implica uma navegação incessante pelos meandros da história cultural – navegação que acaba se tornando o próprio tema da prática artística. Pois não é arte, segundo Marcel Duchamp, “um jogo entre todos os homens de todas as épocas”? A pós-produção é a forma contemporânea desse jogo (Bourriaud, 2009, p. 15).

A micropirataria pensada na arte de pós-produção e na estética performática é o da utilização do enredo múltiplo. A arte performática se apropria das estratégias da pós-produção, da intermedialidade e da estética da reciclagem para se apropriar de elementos basilares da estética tradicional para implodir o sistema, o establishment imposto pelo governo mundial do Capital. A performance se apropria de outras modalidades estéticas sem perder sua identidade, sua digital.

Nessa nova forma cultural que pode ser designada como cultura do uso ou cultura da atividade, a obra de arte funciona como o

término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores. Cada exposição contém o enredo de outra; cada obra pode ser inserida em diversos programas e servir como enredo múltiplo. Não é mais um ponto final: é um momento na cadeia infinita das contribuições (Bourriaud, 2009, p. 17).

A arte performática não se permite vivenciar pelo receptor passivo, no passado ela já buscava conscientizar pela arte e na cultura contemporânea a exigência da recepção participativa e da criação coletiva do objeto artístico é ainda mais pungente. O objeto artístico exige que o receptor tome partido, aja, construa sentidos. As artes de pós-produção, como a performance, proporcionam experiências que assaltam o receptor de sua comodidade “Passando a gerar comportamentos e potenciais reutilizações, a arte contradiz a cultura “passiva” ao opor mercadorias e consumidores e ao ativar as formas dentro das quais os objetos culturais se apresentam à nossa apreciação” (Bourriaud, 2009, p. 17).

Arte narrativa crítica reflete sobre a vida e as contingências mais improváveis de servir de inspiração para arte, principalmente se o modelo artístico é o da arte clássica. A arte performática visa o questionamento, a crítica, o esforço em criar alternativas para as narrativas consolidadas e, portanto, autoritárias. Um bom exemplo para a arte performática, já mencionado nesta análise, seria os objetos estéticos elaborados por Duchamp. A forma como a arte de Duchamp contraria o modelo artístico imposto e como altera o local de produção e exposição e a forma de recepção remetem as características mutantes da arte performática.

A tecnologia aumentou a capacidade de reprodução, de cópia. Benjamin já mencionava a capacidade criativa e transformadora da cópia. O declínio da aura do autor e do objeto artístico é fruto da reprodutibilidade técnica. Reproduzir fielmente um objeto é também retirar desta obra a qualidade de ser única, prima. A micropirataria, então, é o grau zero da pós-produção e o caminho propício para o avanço da estética performática. Ela abre caminhos para práticas mais avançadas de democratização da estética. A partilha

do sensível, para utilizar o termo de Rancière, somente ocorrerá de fato no momento em que não houver separações arbitrárias entre autor e receptor, entre arte e cópia, entre produção e recepção e quando o local da exposição seja coletivo. Neste sentido, a arte contemporânea caminha produzindo novas formas de consumo, divulgação e produção de arte. A estética contemporânea desarticula antigas denominações e costumes rumo ao que Bourriaud denomina comunismo das formas.

De acordo com Bourriaud: “A arte do século XX é uma arte da montagem (a sucessão das imagens) e do aplique (a superposição das imagens)” (Bourriaud, 2009, p. 44). Sendo assim, não há espaço para o antigo de ideal de novo, até mesmo a ideia de autenticidade e noções como autoria e originalidade precisa ser repensada. É necessário “(...) substituir a noção moderna de novidade por um conceito mais operacional” (Bourriaud, 2009, p. 45). A inteligência estética se apresenta com técnicas que se apropriam de formas prontas, como “(...) o aplique (*détournage*), isto é, a maneira como nossa cultura funciona por transplantes, enxertos e descontextualizações” (Bourriaud, 2009, p. 43). Estas são técnicas que reconhecem o assolar de imagens que invadem os olhos de todos e que são incapazes de ser processadas de maneira efetiva. Há na contemporaneidade um excesso e diante da excessiva produção de imagens é preciso saber selecionar, quando possível, entre o que pode ser utilizável e o que necessita ser descartado, o lixo. A superprodução de bens de consumo contaminou também a produção do sensível, há imagens para todos os gostos e propósitos.

A arte apoiada na *estética performática* utiliza-se de técnicas de montagem e reciclagem para alterar os estados de abstração que o sensível por vezes pode provocar. A arte comercial utilizada pelas mídias ditatoriais faz uso dos holofotes para aniquilar as pequenas luzes-vagalumes e instituir uma única direção. No atual sistema político e econômico todas as coisas se tornam produtos consumíveis. Sendo assim, algumas se perdem, são esquecidas em prateleiras de pouca visualização.

A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos.

Quando partes inteiras de nossa vida caem na abstração devido à mudança de escala da globalização, quando funções básicas de

nosso cotidiano são gradualmente transformadas em produtos de consumo (incluídas as relações humanas, que se tornam um verdadeiro interesse da indústria), parece muito lógico que os artistas procurem *rematerializar* essas funções e esses processos, e devolver a concretude ao que se furta à nossa vista. Não como objetos, o que significaria cair na armadilha da reificação, mas como suportes de experiências: a arte, ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida (Bourriaud, 2009, p. 32).

É assim o modelo narrativo bellatiniano se apresentam, como alternativa possível para propiciar novas formas de produção e de refletir sobre a arte. Perante a pobreza de experiência, o consumo exacerbado, a transmissão automática de informações, a lógica do mercado, a narrativa surge como forma de suplantar o vazio deixado por todos estes holofotes. Ressignificando, rematerializando e conferindo peso a elementos qualificados como *insignificantes*, a narrativa performática provoca no leitor a reflexão sobre a importância do sensível e de suas consequências no cotidiano, nas contingências.

REFERÊNCIAS:

BELLATIN, Mario. *Flores*. Ed. Anagrama, 2004.

BELLATIN, Mario. *Obra reunida*. Ed. Alfaguara, 2005.

BELLATIN, Mario *Perros héroes*. Ed. Alfaguara, 2003.

BELLATIN, Mario *Salón de belleza*. Lima: Jaime Campodónico Editor, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo:

Martins Fontes, 2009.

COHEN, R. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COHEN, R. Performance e Tecnologia: o esforço das tecnoculturas. Disponível em:

<<http://hemi.nyu.edu/forums/ps/messages/74.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1987. DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro, ed. 34, vol.3 e vol. 5, 1999 e 1997.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos. Ensaios sobre dependência cultural*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, pp. 9-26.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre. Crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2004, pp. 45-63.

O RECONTO DURANTE A APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Mara Oliveira (UNIFAL)

Introdução

Este artigo foi elaborado com base no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal de Alfenas UNIFAL MG. Trazendo de maneira sucinta as informações pesquisadas no estudo cujo objetivo foi, “Quais as possibilidades de aprendizagem de Leitura pelo reconto no Ensino Fundamental”. Nessa pesquisa, foi abordada a relação da Literatura com a formação das crianças, no âmbito escolar e para a vida. E, nesse sentido, foram utilizados autores/as (GIROTTTO, 2011; MACHADO, 2002; DONATO, 2005, entre outros) que nos ajudaram a pensar sobre tal processo.

Sabemos que leitura é um tema presente em nosso cotidiano e diversas são as formas como podemos entendê-la, vivê-la e expressá-la. Da mesma forma, sabemos que a Literatura como, área de conhecimento, vem sendo estudada há muito tempo. Porém, não nos cabe aqui fazer um panorama de todo esse processo, apenas gostaríamos de indicar a relação da Literatura com o espaço educativo, na tentativa de melhor compreender esse processo e indicar e potencializar caminhos de como pode ser trabalhada de forma a ampliar o processo de alfabetização.

Leitura de literatura: incentivo e prazer

Nos estudos de Machado (2002) a autora identifica a necessidade de se ler obras literárias de boa qualidade, aqui denominada “clássica”. Segundo ela, podemos identificar o conceito de clássico pela seguinte citação:

Não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança nossa de um texto atual que lemos antes. Ora lemos mais de um livro ao mesmo tempo (e eles inevitavelmente se contaminam nesse momento), ora somos obsessivamente possuídos por um único texto que não conseguimos largar, ora passamos um tempo sem ler, apenas remoendo o que foi lido antes (ibid., p.130).

Os livros clássicos podem ser lidos desde a primeira infância pois, proporcionam ao leitor uma bagagem cultural e afetiva que ele incorpora por toda a sua vida. Dessa forma, a leitura ajuda a construir o seu caráter também pela capacidade que possuem os textos de fazer o leitor pensar sobre questões da humanidade, como amor, ódio, pobreza, riqueza, entre outros temas inerentes a todos. Machado aponta a necessidade dessas crianças lerem os clássicos de autores renomados também em versões adaptadas, pois o importante é saberem que esses livros existem e podem ter o contato com textos originais nesse momento da infância ou em período posterior. Afirma, ainda, que quando os leitores têm o contato com as narrativas clássicas mais facilidade e mais naturalmente eles vão se apropriar de tais obras.

Philadelfio (2003), também nos ajuda a pensar a leitura para a formação humana. A autora, discute que, existem vários conceitos para a literatura, e eles estão relacionados ao contexto no qual as pessoas estão inseridas, como, por exemplo, a literatura de massa, que são os livros mais lidos pela sociedade moderna e nos quais a indústria editorial mais investe. Nota-se que a cultura de massa, de acordo com esta autora, é padronizada e existe o conformismo sem espaço para a criação artística e livre invenção. São produtos em grandes quantidades. As pessoas, quando se acostumam a só procurar a literatura de massa, que geralmente são livros de mais fácil acesso e que podem ser considerados como uma leitura mais fácil e de vocabulário mais simples, perdem a oportunidade de amadurecer progressivamente, o que ocorreria caso tivessem contato com leituras mais complexas.

O que se contrapõe a literatura de massas, é a Literatura Clássica, a qual, de acordo com Machado (2002), possibilita ao leitor a reflexão. Não são obras superficiais, pois trazem elementos com as quais o leitor vai se identificar.

A autora ainda afirma que, ao ler os livros clássicos, o leitor acaba se identificando com os personagens, fatos que possam ter ocorrido em algum momento em sua vida. Isso aproxima muito o leitor ao livro e, além disso, a narrativa pode levar o leitor a uma viagem maravilhosa, que possibilita uma decifração, exploração de algo novo.

Nos escritos de Philadelfio (2003), a autora aborda que, apesar do grande interesse na Literatura de Massas por estudantes do Ensino Fundamental e Médio, esse tipo de literatura é vista de certa maneira com desprezo pelos professores e outros, por serem obras que reproduzem a ideologia do senso comum, terem baixa qualidade estética e serem padronizados.

No entanto, é importante ressaltar que esse tipo de literatura faz parte do desenvolvimento deles, não é errado ler a Literatura de Massa contanto que se leria os clássicos. Philadelfio (2003), na mesma linha que Machado (2002), também afirma que a Literatura Clássica proporciona ao seu leitor textos mais elaborados, o que possibilita formar sujeitos críticos, abrindo a possibilidade do conhecimento e modificação da sociedade em que se vive.

Pelo que nos foi possível entender, a literatura é importante tanto para o aprendizado dos conteúdos quanto para a formação cultural e social dos sujeitos nesse processo. Os contos e outras histórias infantis podem ser considerados como uma boa diversão já que dão uma maior autoestima, fazem parte da herança literária e são importantes para a formação das crianças. Também podemos afirmar que eles permitem que adultos e crianças concebam estratégias para se posicionarem no mundo e compreender o que os rodeia. As histórias aprendidas na infância “fornecem significados, estruturam e dão formas a figuras e aos conflitos com as quais as crianças se confrontam no seu dia-a-dia” (DONATO, 2005, p.12).

Na mesma direção temos os escritos de Girotto (2012), a qual nos ajuda a pensar a importância do reconto da Literatura Clássica para a formação de crianças. A autora afirma que:

(...) devido ao vínculo entre fantasia e realidade, a literatura é vista como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e não há povo e nem civilização que possa viver sem ela, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. E é por esse poder de cumplicidade com o pessoal, com a vida, que por muitos e muitos anos as pessoas ouvem histórias, recontam, recriam, transmitem, fortalecem seus costumes, tradições, gostos, festas, fantasias - histórias estas recontadas e eternizadas nas páginas dos livros. O contar é algo universal e necessário a qualquer cultura e que percorre enormes distâncias como prova da necessidade de interlocução entre as pessoas, entre suas histórias de vida. (GIROTTTO, 2012, p. 108)

A partir desse excerto, podemos afirmar que o contar e recontar são inerentes ao ser humano e, dessa forma, podemos afirmar que a Literatura chega principalmente em contato com a criança pela oralidade. Desta maneira, é criado para ela atrativo e antecipa estratégias de linguagem literária e de construção do sentido. Habituar-se a ouvir histórias cria na criança um desejo de manipular um livro, saber o que está escrito, aprender a ler. O gosto pela leitura não se introduz nem se impõe, ele nasce com o passar do tempo e das práticas vividas no cotidiano, dentro e fora da escola.

Pode-se entender de acordo com Zanotto (2003), que ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança, pois as contribuições permitem que a criança desenvolva um esquema de texto narrativo, tendo noções de que uma história tem um começo um meio e um fim; desenvolve a criatividade das crianças, quando elas inventam histórias ou as colocam como personagens nas brincadeiras; as crianças aprendem a lidar com o medo e as expectativas, pois ouvindo histórias podem sentir emoções como alegria ou raiva. Ao entrar em contato com a história do personagem, a criança se identifica e isso a auxilia a lidar e a esclarecer as suas emoções e permite o contato com a linguagem padrão, pois o primeiro contato que a criança tem com o texto é da maneira oral, quando

alguém faz a leitura do livro, a criança vai se familiarizando com a linguagem que está contida nele, que é diferente da linguagem oral que utilizamos no dia-a-dia.

É importante salientar que o gosto pela leitura não se introduz nem se impõe e que os anos de ensino regular são insuficientes para criar o hábito da leitura. O certo, ao nosso ver, seria promover o gosto pela leitura desde cedo e não o hábito, que é algo mecânico. Nas escolas, seria propício que os professores criassem momentos em que as crianças pudessem se manifestar a respeito do que leram. Em casa, os pais precisam acompanhar e ler junto com seus filhos, para que além de acompanhá-los em seu desenvolvimento, passem momentos agradáveis junto deles.

Acreditamos que todos esses elementos juntos ajudam a formar um leitor crítico que tenha gosto e prazer pela leitura literária em todos os espaços, em especial na Escola.

Coleta de dados

Diante da perspectiva, da importância da leitura, iremos descrever o que vem sendo discutido na atualidade a respeito da temática da Leitura de Literatura em alguns dos periódicos de maior impacto na atualidade e, dentro dessa temática, em quais deles apareceram o termo “reconto”.

Foi feita uma busca com as palavras-chave: “leitura”, “literatura”, “escrita”, “oralidade” e “reconto”, nas principais revistas de impacto em âmbito nacional (*Caderno Cedes*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista Inter-Ação*) e algumas publicações realizadas nos grupos de Trabalho do *Congresso de Leitura e Escrita* (COLE). Toda a pesquisa foi feita entre os anos 2000 a 2010, por entender que esse período poderia nos trazer um panorama importante a respeito do que se tem falado no âmbito da leitura).

A seguir, indicaremos as publicações em cada periódico no intuito de orientar o leitor para o foco do trabalho.

Quadro 1: primeira seleção de artigos:

Palavra	Nº de artigos encontrados no COLE	Nº de artigos encontrados no Caderno Cedes	Nº de artigos encontrados na Revista brasileira de Educação	Nº de artigos encontrados na Revista Inter Ação
Leitura	21	31	29	19
Literatura	12	13	23	15
Escrita	22	19	28	20
Oralidade	05	02	04	01
Reconto	02	Nenhum artigo encontrado.	Nenhum artigo encontrado.	Nenhum artigo encontrado.

Quadro 2: artigos que foram lidos na integra e analisados:

Periódico	COLE	Caderno Cedes	Revista brasileira de Educação	Revista Inter Ação

Total	16	03	08	04
selecionado para análise.				

A leitura desses artigos nos permitiu fazer um panorama de como vem sendo retratada a leitura em âmbito nacional, bem como nos aproximou das discussões que permeiam as publicações mais recentes. Ao lermos os artigos selecionados, percebemos que o tema do conto é muito pouco ou quase não discutido nas publicações. A questão que nos fica é a respeito da importância desse tema para a aprendizagem da leitura por crianças em idade escolar e da prioridade que se tem dado a ele.

Análise dos dados

Podemos afirmar que os estudos sobre leitura e literatura com foco no conto que realizamos neste trabalho, contribuem para ampliar nosso olhar em torno do que se tem discutido na atualidade. Procuramos evidenciar alguns pontos centrais, entre eles destacar o foco no conto a partir de uma literatura de boa qualidade, os denominados clássicos Universais. Evidentemente que este estudo traz um recorte a respeito das possibilidades de se trabalhar com o conto e vislumbramos o desejo de aprofundar a temática em estudos seguintes.

De acordo com Machado (2002), a leitura de livros de literatura de boa qualidade, trazem maior possibilidade de aprendizagem e permitem o incentivo à leitura de literatura por tratarem de temas inerentes ao ser humano. Tais obras estão repletas de bagagem cultural a oferecer aos leitores, de qualquer idade, de qualquer classe social.

O conto da literatura clássica enriquece mais e produz melhores resultados para o desenvolvimento do aluno, pois estimula a reflexão e o senso crítico do aluno, o que não acontece com os livros da cultura de massa, por ser mais empobrecidos, por serem massificados e sem estética. De acordo com Philadelfio (2003), esses livros têm um

vocabulário mais simples e não permitem que o leitor amadureça as suas ideias, por conterem, muitas vezes, um texto óbvio.

Diferente dos livros de Cultura de Massa, os clássicos, de acordo com Machado (2002), influenciam as pessoas, deixam traços das diferentes culturas, surpreendem, as leituras podem ser feitas várias vezes que serão encontrados elementos novos que não foram encontrados em uma primeira leitura. Na mesma linha de pensamento, Girotto (2011) afirma que os clássicos universais ampliam o espaço leitor e cria cumplicidade entre leitor e obra literária. Dessa maneira, o trabalho do reconto no Ensino Fundamental realizado a partir de livros de literatura clássica, possibilita aos alunos, de acordo com Donato (2005), uma melhor leitura, possibilita o desenvolvimento da escrita, desenvolve o imaginário da criança, pode-se observar qual é a visão de mundo que ela tem e o tipo de vocabulário que ela utiliza.

A partir do trabalho feito com o reconto pode-se observar que há mudanças nos trabalhos feitos pelos alunos, pois, quando o trabalho da leitura e escrita é feito a partir de livros de literatura e não de cartilhas, percebe-se que as contribuições, de acordo com Cagliari (2001), são a elaboração de textos mais coesos e coerentes.

Entendemos que, a partir de tudo o que foi escrito até o momento e dos recortes que tivemos que fazer em virtude do tempo da pesquisa, este trabalho é relevante para a área de Educação, pois o reconto pode ser utilizado em sala de aula pelos professores e professoras do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa, foi notado que, embora se saiba que a prática do reconto acontece em sala de aula diariamente, ainda são poucas as pesquisas que abordam este estudo.

Nos principais periódicos: *Cadernos CEDES*, *Revista Inter-ação*, *Revista Brasileira de Educação* não foi encontrado nenhum artigo sobre o reconto, já no COLE, foram encontrados apenas dois, sendo escritos pela mesma autora só que em edições diferentes. Apesar da escassez de trabalhos, é importante atentar para as práticas do reconto em sala de aula, pois é evidente o avanço que essa prática provoca para o ensino da leitura e da escrita.

Considerações finais

A partir dessas considerações, queremos aqui afirmar a importância de trabalharmos o reconto em sala de aula como os livros clássicos, uma vez que essa literatura produz nos leitores sensações e habilidades que promovem não somente a boa escolarização, mas também a capacidade de pensar sobre o lido e de relacionar essa leitura com o nosso cotidiano.

Dessa maneira, é importante também pensar que o reconto, ao ajudar na leitura ajuda também na escrita, para que, assim, os alunos desenvolvam um texto bom, com coesão e coerência, pois a continuação do processo de alfabetização dos alunos não pode ser pautado apenas nas abordagens propostas pelos livros didáticos, cartilhas ou cópia e sim em uma atividade que amplie o ambiente leitor, entre elas, destacamos a prática do reconto.

Alguns professores trabalham com a criação de textos orais enunciados previamente para a produção de textos escritos. Desse modo, a autora afirma que os textos nunca serão completamente incoerentes e pouco coesos, por que os falantes da língua já adquiriram os mecanismos de coesão utilizados por ela na modalidade oral.

Cabe à Escola apresentar aos seus alunos “desde a alfabetização as várias diferenças entre os textos orais e escritos” e, de acordo com Cagliari, a fala e a escrita possuem características intrínsecas que vão afetar a construção de um texto nessas duas modalidades. A autora afirma também que é “dever da escola mostrar aos alunos quais são os mecanismos coesivos próprios da escrita, pois este é um conhecimento que ele não traz de sua linguagem oral e também afirma que a leitura é a melhor maneira de adquirir esses conhecimentos e outros necessários” para viver na atual sociedade.

Sendo assim, se é para ler, que possamos ler os Clássicos Universais.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Glades Massini. **O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO, Coesão e Coerência**. Capítulo 3 – PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO (p. 61 a 91). Editora Mercado Letras Campinas - São Paulo, 2001.

DONATO, Daniela. Recontando histórias a Leitura e a visão de mundo pré-escolar. Universidade de São Carlos Centro de Educação Ciências Humanas Programa de Pós Graduação em Educação – São Carlos, 2005. Acessado em fevereiro de 2013.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula** 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção como usar na sala de aula)

PHILADELFIO, Joana Alves. LITERATURA, INDÚSTRIA CULTURAL E FORMAÇÃO HUMANA. Assessoria de comunicação social da Universidade Federal de São João Del-Rei/MG. Cadernos de Pesquisa, n. 120, npo. 2ve0m3-b2r1o9/,2 n0o0v3embro/ 2003. Acessado em dezembro de 2012.

GIROTTTO, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula** - Universidade Federal De São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, 2011. – acessado em 09 de março de 2013.

MACHADO, Ana Maria. **OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS DESDE CEDO**. Como e por que ler. Editora Objetiva, Rio de Janeiro 2002.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. RECONTAR HISTÓRIAS Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf> acessado em 10 de julho de 2013.

[ZAMBONI, Ernesta](#) e [FONSECA, Selva Guimarães](#). Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cad. CEDES* [online]. 2010, vol.30, n.82, pp. 339-353. ISSN 0101-

3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000300005>. Acessado em janeiro de 2013.

ZILBERMAM, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro –Organizadores. **LEITURA PERSPECTIVAS INTERDICINLARES**. Capitulo 4. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social – Luiz Antônio Marcurchi p. 38-57. São Paulo, Ática, 2005.

AFFORDANCES NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Eliene de Souza Paulino (UFMG)

Natália Mariloli Santos Giarola (UFMG)

Introdução

No presente artigo discutimos a influência das *affordances* na sala de aula tomando como base a teoria do Caos e da Complexidade, a qual funciona como suporte para entendermos o funcionamento da aprendizagem de línguas estrangeiras. Para exemplificar, foram selecionadas duas narrativas de aprendizagem em língua inglesa escritas no primeiro semestre de 2014 e gentilmente cedidas para este estudo por duas alunas da pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Muito se tem pesquisado a respeito dos métodos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e temos na Teoria da Complexidade, a qual apresentamos brevemente, um novo enfoque para investigação do comportamento dos aprendizes dentro e fora da sala de aula ante as práticas pedagógicas e as influências do meio. Segundo Martins e Braga (2007), a teoria tem sido cada vez mais utilizada na compreensão dos sistemas humanos e sociais, e dentro dessa perspectiva a linguística aplicada de igual modo reconhece a sua contribuição.

De acordo com a teoria, a aquisição da língua estrangeira é tida como um sistema aberto e complexo, sujeito a alterações e interferências a partir da interação de seus elementos. Dentre as características dos sistemas dinâmicos complexos, nos detemos na descrição das *affordances*, que diz respeito à interação entre agente e ambiente, “na qual o agente é considerado um sistema auto-organizado, movido por intenções e interagindo com um ambiente repleto de informação” (SOUZA, 2011, p.42). Miller (2009, apud SOUZA, 2011) acrescenta que através das considerações acerca das *affordances* é possível refletir sobre as potencialidades e restrições de um ambiente.

Iluminadas pelos estudos de Gibson, 1977; Martins e Braga, 2007, Martins, 2008 e Paiva, 2009, Davis e Sumara, 2012; dentre outros autores, sugerimos que diversos *affordances* podem ser observados na aprendizagem de línguas e utilizados em benefício do aprendiz. Com isso, sustentamos que os professores podem auxiliar os alunos a explorar os *affordances* também fora da sala de aula, uma vez que o ambiente escolar pode não oferecer todos os propiciamentos necessários para a aprendizagem.

Referencial Teórico

Teoria do Caos e da Complexidade

Tendo surgido primeiramente no âmbito das ciências naturais, a Teoria da Complexidade apresenta-se como um campo de estudos ainda novo, e como esclarece PAIVA (2011), hoje engloba o resultado de várias áreas do conhecimento, como biologia, química, matemática e meteorologia. Diane Larsen-Freeman, em seu artigo *Chaos/complexity science and second language acquisition* (1997), foi a precursora da adoção da teoria no campo da linguística ao reconhecer suas similaridades com a aquisição de segunda língua. Segundo a pesquisadora, estudos demonstram que ordem pode vir à tona a partir da desordem e apresenta exemplos que nos levam a compreender a aquisição de segunda língua como um sistema complexo.

Dentre as propriedades dos sistemas complexos, estão a sensibilidade às condições iniciais e ao *feedback*, a não-linearidade e o fato de constituírem-se como sistemas abertos, “tendo em vista que energia ou informação flui para dentro ou para fora do sistema, devido à sua característica interacional” (PAIVA, 2011). A interação dos elementos no sistema resulta numa ocorrência global a qual não se define simplesmente como a soma de suas partes. Além desses aspectos, o sistema apresenta-se como imprevisível e adaptativo, o que pode levar a novos padrões e comportamentos (HOLLAND, 1997, apud MARTINS E BRAGA, 2007). Segundo esses autores, a ordem emerge da interação entre os organismos ou agentes. Tais características demonstram que não há limites definidos, o que demonstra a dinamicidade do sistema. Assim, os sistemas adaptativos complexos mudam, com o tempo, e não há como determinar, exatamente, como tais mudanças acontecerão. Essas mudanças são influenciadas não apenas pelas

condições iniciais em que eles surgem, mas também porque os sistemas adaptativos complexos se adaptam, à medida que recebem *feedback*. Como esses sistemas são abertos a novas matérias e energias, ao passo que evoluem, a absorção de energia do ambiente aumenta sua ordem e sua complexidade (SOUZA, 2011, p.30).

Freeman (1997, apud MARTINS E BRAGA, 2007), aponta que há uma “tendência de se buscar soluções simples, prematuramente, para sistemas como a aprendizagem de segunda língua, que contam com problemas complexos.” Sob esse prisma, assentimos a contribuição da investigação no contexto educacional, tendo em vista que a sala de aula também é percebida como um sistema complexo.

Ao analisarmos as narrativas de aprendizagem foi possível identificar algumas das características da complexidade nos relatos dos aprendizes. Além disso, observamos alguns propiciamentos que puderam contribuir para o aprendizado de língua inglesa de forma mais significativa.

Affordances

Affordances ou propiciamentos são termos criados e defendidos pelo americano Gibson (1986), em que *affordances* se referem ao o que "o ambiente fornece ao animal (no nosso caso, ser humano), tanto positivamente quanto negativamente, implicando complementaridade do animal e do ambiente" (SOUZA, 2011, p.4).

Segundo Paiva (2009), propiciamentos (*affordances*) são as relações entre o aprendiz ativo e as propriedades do ambiente, por exemplo numa sala de aula temos vários *affordances* como os livros didáticos, o quadro, o data show, etc. Cada aluno terá um propiciamento que mais lhe favorecerá para a aprendizagem da língua estrangeira. Desse modo, a sala de aula pode "influenciar o aprendiz, enquanto ele percebe e age [nesse] ambiente" (SOUZA, 2011, p.5), por isso é necessário analisar e refletir sobre os *affordances* presentes no contexto escolar.

Alguns propiciamentos podem ser enriquecedores e importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, por exemplo os computadores; as ilustrações pregadas na parede que devem favorecer na compreensão de alguma matéria, ou talvez o compartilhamento de atividades realizadas pelos alunos que podem influenciar na

aprendizagem dos outros, uma vez que ele se disponha a ver/ler o trabalho do colega, ou seja, possuir *effectivities*; a caixa de som que ajuda no trabalho com audios colaborando para o ensino/aprendizagem; os livros didáticos; e a disposição das carteiras que permite uma maior interação/envolvimento entre os alunos.

Entretanto, é relevante mencionar que nem todas as *affordances* serão significativas para todos os estudantes, visto que eles "não são os mesmos para todos os aprendizes, pois há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem [...] do que outros" (PAIVA, 2009, p.3). Desse modo, os professores devem auxiliar os alunos a explorar os *affordances* fora da sala de aula, uma vez que o ambiente escolar não possui todos os propiciamentos necessários para a aprendizagem.

Na seção a seguir refletiremos brevemente sobre a presença de *affordances* nas narrativas de aprendizagem aqui selecionada para análise.

Neste trabalho, analisamos e refletimos sobre duas narrativas de aprendizagem de professoras de língua inglesa e alunas do curso de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de identificar os propiciamentos presentes no processo de aprendizagem dessas educadoras.

Na primeira narrativa analisada, é possível identificar a influência das *affordances* em alguns momentos do processo de aprendizagem de segunda língua mencionados pela autora. Dentro da sala de aula, a estudante contou com a interferência positiva de atividades como *role-plays*, seminários, formulação de perguntas, grupos de discussão e vídeos, os quais funcionaram como materiais propícios para o seu desenvolvimento comunicativo.

Fora da sala de aula, por indicação da professora, o propiciamento (ou *affordance*) pode ser especificado através do bate-papo da internet e do estudo autônomo da aluna, através do material emprestado da escola de idiomas e do intercâmbio. Como o sistema é imprevisível, até mesmo os “*drills*”, questionados pelos professores da universidade em que a narradora estudava, contribuíram para que a aprendiz se tornasse mais capacitada.

Na segunda narrativa de aprendizagem, o primeiro propiciamento mencionado pela professora foi o LP da cantora Madona, visto que ele foi a motivação para ela aprender a língua inglesa. Com isso, ela utiliza os livros da coleção Barsa e o dicionário de português/inglês para traduzir e compreender as letras das músicas internacionais, ou seja, esses objetos são *affordances* que contribuíram para a aprendizagem dessa professora. Logo, ela ressalta: *"a partir daí não parei mais! E foi assim que fui aprendendo inglês, cantando músicas internacionais, aprendendo assim a pronúncia correta das palavras, novas palavras, e fazendo disso um hobby"*.

Além disso, outras *affordances* importantes para a aprendizagem de língua inglesa da professora foram as músicas internacionais e o intercâmbio oferecido pela CAPES e Fulbright para aprimoramento de professores de inglês, em que a possibilitou o reconhecimento de seu potencial como aprendiz e pesquisadora. Destarte, “o aprendiz, portanto, está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais. Esses significados tornam-se disponíveis gradualmente, na medida em que o aprendiz age e interage no e com este ambiente” (MARTINS, 2008, p. 34).

Considerações finais

Verificamos que a aprendizagem de língua estrangeira pode ser influenciada por diversos fatores que culminarão em resultados positivos ou negativos, e eles não se limitam apenas à sala de aula.

Nas narrativas analisadas, as estudantes buscaram, dentro das suas realidades, meios de interagir com o ambiente tirando proveito do mesmo para atingirem o objetivo de aprender inglês. Além do mais, nas narrativas de aprendizagem analisadas ficam evidentes a motivação e autonomia que contribuíram para uma aprendizagem de língua inglesa mais efetiva, devido aos *affordances* que as professoras tiveram contato.

O uso de análise de narrativas também faz com que alunos e professores de línguas reflitam sobre aspectos referentes ao processo complexo da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

DAVIS, B; SUMARA, D. Fitting Teacher Education in/to/for an increasingly complex world. Disponível em: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/view/16531/13213>. Acessado em 10/05/2014.

GIBSON, J. J. The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165. Jun. 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex Systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), pp. 226-239. 2007.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The modern journal*, 92. p. 200-213, 2008.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Ed.). *Educação de Professores de Línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

MARTINS, A. C., BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007.

MARTINS, A. C. A emergência de eventos complexos em aulas on line e face-a-face: uma abordagem ecológica. 2008. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C.Sujeito e Linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAIVA, V. L.M.O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA,, E.F. STORTO, L. . *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOUZA, V. V. S. Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do Paradigma da Complexidade. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Comecei a estudar inglês como língua adicional em 2007 com 20 anos de idade (hoje tenho 26) quando ingressei na UFPI em Teresina – PI para cursar Letras em habilitação em Língua Inglesa. No primeiro período tinha uma disciplina chamada Prática de oral em inglês I, com uma carga horária de 6 horas semanais e ministrada toda em inglês. No primeiro dia de aula a professora pediu que cada aluno fosse à frente e falasse tudo que sabia falar em inglês, fui com muita vergonha e falei: “My name is Vania, I like dance and I like sleep.” Era tudo que eu sabia falar até aquele dia. As aulas eram bem dinamizadas e interativas e com muitos “role plays”. Percebi que meus colegas de sala já sabiam se comunicar na língua alvo eu não sabia nada e só ouvia a professora falar em inglês. Eu achava que a universidade iria me ensinar a falar inglês e que eu aprenderia somente dentro da sala de aula. Provavelmente eu tinha essa concepção de aprendizagem devido ao método tradicional de ensino que tive durante todos os meus anos de estudo até chegar ao ensino médio, onde o professor era a única fonte de informação e o aluno recebia passivamente o conteúdo.

Os dias foram passando e eu não conseguia entender nada e bateu um desespero, pois eu estava inserida num meio onde só havia comunicação em inglês e eu não conseguia me comunicar, eu era a aluna que tinha mais dificuldade e eu não fazia curso de inglês em escola livre devido às condições financeiras da época. Conversei com a professora em Português e disse que não conseguia entender nada, até chorei. A professora me explicou sobre o sistema de aprendizagem e disse que meus “ouvidos iriam se acostumar”, além disso, sugeriu que eu conversasse em bate papos em inglês com pessoas de outros países, porém eu não sabia acessar internet (depois aprendi). Depois daquele dia comecei relaxar

nas aulas e quando menos percebi já entendia maior parte das aulas e dos comandos. Vi que meus ouvidos já estavam acostumados.

No semestre seguinte cursei as disciplinas: Fonética da Língua Inglesa, Prática Oral de inglês II, no outro semestre a Prática Oral III, depois a VI e assim por diante. A partir do segundo semestre mudou a professora, as aulas mudaram um pouco, mas sempre em inglês: cada aula tinha um seminário sobre um tema diferente e tínhamos que apresentar tudo em inglês, ensinar vocabulário para os colegas e eles teriam que interagir com perguntas, também tínhamos grupos de discussão sobre os vídeos que assistíamos durante o horário das aulas e depois o feedback da professora. Com essas atividades não tinha como não melhorar a aprendizagem, estávamos totalmente inseridos na língua adicional e as aulas eram muito intensas.

Durante meu primeiro ano de estudo de inglês em 2007, minha maior dificuldade era formar frases na língua, então minha amiga me emprestou o material da escola de idiomas que estudada e comecei a estudar as lições em casa. O material era da escola de idiomas Wizard, era todo traduzido para o Português e com muitos drills e exercícios de repetição. Em uma semana estudando o livro, adquiri mais de 100 palavras do meu vocabulário, foi incrível a rapidez e a partir daí consegui entender a estrutura da língua e forma frases com facilidade.

Quando cheguei ao quarto período do curso, me matriculei Wizard, fiz o teste de nivelamento na escola e o coordenador disse que eu poderia entrar na turma do quinto semestre, foi aí que percebi que já tinha aprendido muita coisa.

Entretanto, meus professores da universidade criticavam bastante o método da escola, segundo eles, era antigo e ultrapassado e se dirigiam ao livro da escola como “poor”. Na

época eu não conseguia entender porque eles todos pensavam assim, pois devido a uma semana minha de estudos em casa com o material deles foi que consegui progredir e sair daquela dificuldade de não conseguir montar frases.

Estudei na escola por 2 anos e graduei na UFPI em 2011. Só depois de cursar disciplinas como a Língua Aplicada entendi o ponto de vista dos meus professores. Saí da universidade com inglês bom, mas ainda tinha muita coisa para aprender.

Em 2013 viajei para os Estados Unidos pela YMCA para fazer intercâmbio e fiquei 3 meses em casas de famílias americanas e sendo monitora de acampamento de verão. Eu era a única brasileira do local, convivendo com as crianças, staff e famílias revivi tudo aquilo que passei durante as primeiras semanas de aulas na disciplina Prática Oral de Inglês I. Estava lá eu totalmente inserida no idioma e na cultura americana com dificuldades de entender no início, mas depois “meus ouvidos acostumaram” e minha fluência melhorou mais ainda.

Hoje pode dizer que não existe única maneira de aprender uma segunda língua, a melhor maneira é um pouco de tudo: um pouco de repetição, um pouco de tradução, inserção na língua, viver a cultura da língua, pois acredito que língua é cultura estão interligadas. Meu processo de aprendizagem foi complexo porque abrangeu aspectos relacionados a uma gama de interações multilíngues dos ambientes que frequentei.

Narrativa 2

Minha infância e adolescência foram fases cheias de atividades e “movimento”, literalmente, no sentido pessoal e no sentido escolar também, pois meu Pai era bancário e nós nos mudávamos com frequência, até fixarmos raízes definitivas em Minas Gerais, onde meu pai se aposentou.

Nasci em Brasília, e depois disso morei em municípios no sul do Espírito Santo (Muqui), norte do mesmo estado (Pinheiros), de lá nos mudamos para a região metropolitana do Rio (Itaboraí) e finalmente chegamos a Minas, quando morei em Viçosa. Por causa de tantas mudanças, considero que minha vida escolar foi movimentada e variada.

Durante a minha adolescência, considero ter tido meu primeiro contato com a língua inglesa, quando na 5ª. série, na escola pública, tive minha “primeira aula de inglês”, com uma lista de vocabulário e alguns desenhos no quadro. No mesmo ano, comprei meu primeiro “LP” da Madonna, que foi indicação da minha irmã, pois ao visitar uma loja de “discos”(rsrsrs... pouco tempo atrás!), não sabia o que escolher. Comprei então meu primeiro disco da Madonna, levei para casa, e escutei tudo! Lado A e lado B! rsrs... Lembro que a curiosidade por compreender as letras das músicas me consumia, fui então atraída aos livros da Barsa, peguei o dicionário inglês/português e traduzi tudo o que eu não conhecia! A partir daí não parei mais! E foi assim que fui aprendendo inglês, cantando músicas internacionais, aprendendo assim a pronúncia correta das palavras, novas palavras, e fazendo disso um hobby. Desde a 5ª. Série, sempre tive aulas de inglês na escola, e assim, acredito que fui construindo a relação entre as quatro habilidades do inglês. Já na 8ª. Série do ensino fundamental conseguia manter um diálogo com minhas colegas de classe, sem muitas dificuldades. Quando fui cursar o ensino médio, me mudei de Viçosa para Belo Horizonte. Quando chegou a hora de fazer vestibular, me perguntei o que faria da vida. E minha mãe me aconselhou a buscar alguma coisa que eu gostasse de fazer. Lembrei logo das músicas em inglês que eu gostava tanto de cantar! Fiz minha inscrição para o curso de letras/inglês, passei no vestibular e na faculdade, pude finalmente “amarrar” todo o conhecimento de língua inglesa que havia conquistado na

minha vida estudantil. Já no segundo semestre de curso, comecei a dar aulas de inglês na primeira turma do PEMJA, no COLTEC. Apesar de ser filha de uma professora alfabetizadora que não exercia mais sua profissão, e de ter brincado de dar aulas para minhas bonecas na infância, enquanto fazia minha tarefa de casa, quando me vi dentro de uma sala de aula para dar aulas de inglês, me senti bastante perdida, pois estava no começo do curso de Letras, e pude então ver que precisava pesquisar sobre ensino de inglês para conseguir alcançar meus objetivos como professora. Daí, comecei então a ser uma professora aprendiz, buscando sempre ouvir as queixas dos meus alunos, e aprendendo sempre. Terminei meu curso em 2002, e durante toda a graduação, trabalhei em diferentes escolas e cursos dando aulas de inglês. Em 2006, tomei posse na rede Municipal de Educação de Contagem, onde trabalho atualmente. No ano de 2012, fui aprovada na seleção da CAPES – Fulbright para fazer parte do programa de aprimoramento de professores de inglês nos EUA. Fui para o estado do Missouri, estudando na Missouri State University, onde fiquei 45 dias estudando sobre a história e cultura do país, TESOL methods, fiz aulas de speaking e listening, e é claro, fiquei imersa 24/7 no uso efetivo da língua inglesa. Essa experiência foi riquíssima para mim, e considero que profissional e academicamente, foi um divisor de águas, pois a partir dali, pude então acreditar no meu potencial enquanto aprendiz e pesquisadora, e voltei então com toda vontade de fazer o mestrado em Linguística Aplicada. Durante o ano de 2013, depois da minha volta do intercâmbio, participei do grupo de estudos sobre letramento crítico com a professora Andrea Mattos, e fui aprovada na seleção 2014 do Poslin Fale UFMG. Me sinto muito feliz de ter percorrido esta trajetória na minha aprendizagem de língua inglesa, que sei, está apenas começando.

RELATOS DE MILITANTES DO MOVIMENTO ESTUDANTIL EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO E DOS TIPOS TEXTUAIS

Pauline Freire Pimenta (UFLA)

1- Introdução

O movimento estudantil é um movimento social que teve seu auge no Brasil nos anos 60, mais especificamente em 1968, quando manifestações dos estudantes ocorreram em protesto a diversas ações do governo em repressão a eles. Devido ao fato do movimento ter uma grande abrangência e fornecer formas diversas de manifestações, investigaremos como as características de gênero e tipos textuais são representados em três entrevistas concedidas à Folha On line, versão virtual do Jornal Folha de São Paulo, em um especial publicado em 2008 sobre o tema. Vale ressaltar que o assunto voltou à tona devido ao ressurgimento do movimento com as invasões a reitorias de algumas universidades brasileiras.

2- Revisitando o conceito de entrevista, gênero e tipo textual

Antes de refletir sobre conceitos como gênero e tipo textual, torna-se importante refletir sobre o conceito de entrevista. Fraser e Gondim (2004), levando em consideração a relação interpessoal do ser humano, afirmam que *a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas*. (FRASER E GONDIM, 2004, p. 2).

Retomando a questão da entrevista como interação, uma afirmação de Fraser e Gondim (2004, p. 7), retomando Fontana e Frey, nos remete a uma definição interessante de entrevista, mas especificamente entrevista coletiva,...), *Fontana e Frey(2000) consideram que a entrevista qualitativa é um 'texto negociado' resultante de um processo interativo e cooperativo que envolve tanto o entrevistado quanto o entrevistador na produção do conhecimento*. Mais do que transmitir informações sobre determinado

assunto, portanto, entrevistar é ‘dar voz ao outro’, dar permissão ao outro para que ele exponha seus pontos de vista sobre algo.

Após uma reflexão sobre algumas características da entrevista em si, cabe destacar alguns pontos sobre gênero e tipo textual, dois conceitos da linguística que nos auxiliarão na análise a ser feita mais à frente neste artigo.

Para uma melhor definição destes conceitos, utilizaremos como embasamento teórico Marcuschi, que muito tem a contribuir sobre este assunto. Para ele, primeiramente, *os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social* (MARCUSCHI, s.d., p.1), ou seja, não podemos conceber os gêneros como isolados, assim como não podemos considerar a linguagem como isolada da vida social e do contexto social. Estamos rodeados de gêneros textuais, que às vezes nem percebemos que a todo momento estamos adaptando os gêneros e praticando suas características.

Uma definição de gênero bem conhecida e bastante utilizada é a de Bakhtin. Segundo Marchuschi,

Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sóciodiscursivas.(MARCUSCHI, s.d, p. 10)

Após a discussão sobre gênero textual, cabe ressaltar a importância de se falar em gênero e tipo textual, destacando que estes conceitos em alguns momentos se confundem. Considerando, então, que “*Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos*”(MARCUSCHI, p. 4), devemos ressaltar a relação dos gêneros com os contextos e com a uniformidade de características. Devemos nos referir, portanto, a entrevista, diálogo, notícia, bilhete, diário pessoal, email, blog, como gêneros textuais, pois em qualquer local, quando nos deparamos com estes “modelos” de texto estaremos diante de um gênero textual. Já dentro destes gêneros, encontramos estratégias, ou maneiras de comunicar, e estes sim podem ser chamados de tipos textuais. Dentro destes gêneros, como a entrevista, por exemplo, em nosso *corpus*, temos trechos em que há a narração de algum episódio, outros em que há a descrição de algo, dentre outros, isto é

chamado de tipo textual. Marcuschi bem nos define gênero e tipo textual abaixo:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, s.d., p. 4)

Não podemos, portanto, confundir gênero e tipo textual, uma vez que os tipos se encontram dentro os gêneros. Cabe ressaltar, mais uma vez, que *entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto* (MARCUSCHI, s.d, p. 8). Dessa forma, em nosso *corpus*, é notável que a relação entre gênero e tipo textual renderá boas análises, no tocante à utilização principalmente dos tipos textuais. Encerrando a discussão sobre este assunto, cabe a delimitação dos dois conceitos por Marcuschi, quando afirma que

gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base. (MARCUSCHI,s.d., p.8)

Além dos conceitos de gênero e tipo textual, explanaremos rapidamente alguns outros pontos visando a esclarecer de que forma eles poderão ser utilizados na análise do *corpus*. Um primeiro ponto é a orientação de destinatário, que diz respeito à forma como o entrevistado ou o entrevistador se dirige ao outro, mais especificamente à *relação interpessoal no discurso* (BECKER, 2007, p. 115), ou seja, é perceber se, quando um se dirige ao outro, ele é tratado pelo nome ou pelo pronome. Explicaremos melhor. Quando o entrevistado se dirige ao outro utilizando seu nome (vocativo) e um pronome, reafirmando que está falando com ele, esta orientação é alta. Quando utiliza ou o nome ou o pronome, esta orientação é baixa, e quando não utiliza nenhum dos dois, há uma baixa orientação do destinatário em relação ao outro. Alguns fatores como necessidade

de prender a atenção do outro faz com que esta característica esteja presente em entrevistas, das mais diversas formas.

Um último ponto de análise trazido por Becker diz respeito ao tipo de questões utilizadas. A primeira seria um tipo que o indivíduo tende a responder somente sim ou não, a segunda seria alternativa, quando coloca-se duas opções para o indivíduo escolher e responder, e por fim aquelas mais elaboradas, que utilizam elementos questionadores como por que, como, onde, quando, etc. Dependendo da intenção do entrevistador, ele se utiliza de um tipo ou de outro, mas sempre sabendo que o último tipo de perguntas trará mais informações.

Após a reflexão sobre de que forma a entrevista reproduz e tem características peculiares interessantes, torna-se mais palpável enxergar o gênero não somente como mais um artifício da mídia para vender textos, e sim como uma ferramenta importante tanto para quem lê, para quem realiza a entrevista e para quem é entrevistado, o primeiro por ter a chance de entender de que forma o outro pensa e de poder ter as experiências compartilhadas, o segundo por poder explorar os pontos que o entrevistado permitir e o terceiro por poder se expor e expor parte de sua experiência, que, de alguma forma, pode ou não tocar o outro.

3- O gênero entrevista: forma e função, contexto e uniformidade de características

As três entrevistas se iniciam com um breve histórico e uma apresentação dos entrevistados. Em seguida, há uma foto para que o leitor identifique o entrevistado e saiba de quem aquele veículo está falando. Nestes trechos iniciais, percebemos algumas partes da entrevista como destaque, como se fossem partes pinceladas que chamariam mais a atenção do leitor para que ele leia a entrevista até o final. Em seguida, na entrevista propriamente dita, há o esquema pergunta e resposta, avançando ao longo da entrevista até o entrevistador chegar onde ele pretende.

Em relação à forma da entrevista, portanto, temos que as três cumprem a risca o que seria mostra ser um gênero textual entrevista. Em relação à função da entrevista, que seria a de informar alguém sobre algo através de um jogo de perguntas e respostas, ela também cumpre seu papel. Vale ressaltar que o foco de cada entrevista, apesar das três

tratarem de um mesmo assunto, o movimento estudantil, é diferente, pois as pessoas entrevistadas têm informações diferentes sobre este assunto.

O primeiro entrevistado, Vladimir Palmeira, teve ressaltada sua experiência como militante na década de 60, algo bem pessoal, tentando explorar ao máximo as informações de experiências de sua vida pessoal, além de explorar alguns eventos importantes daquela época, como a “Passeata dos 100 mil”, somente no final da entrevista é que se volta para o posicionamento dele em relação ao movimento estudantil daquela época e o atual.

Na segunda entrevista, de Manuela D’Ávila, o foco gira em torno da experiência dela no movimento, de uma comparação maior com o movimento de antes que ela não participou e o de agora, do qual ela também não faz mais parte, pois está na política, além de exploração de questões como sua opinião sobre o movimento.

A terceira entrevista, de Lúcia Stumpf, começa tratando da UNE, depois compara o movimento atual do qual a entrevistada faz parte com o antigo, explora bastante a questão da partidarização.

Na questão dos tipos textuais, pretendemos marcar somente em quantas perguntas cada tipo é mais recorrente e isso pode ser percebido na tabela abaixo.

Tabela 1: Tipos textuais mais recorrentes em cada entrevista

Tipo textual predominante nas respostas	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Narração	8	2	2
Argumentação	3	6	9
Exposição	5	5	6
Descrição	-	-	-
Injunção	-	-	-

Sobre os tipos textuais levaremos em consideração, como já anteriormente destacado, o contexto em que as entrevistas foram concedidas, a fim de delimitar o gênero em relação à recorrência dos tipos textuais. Na primeira entrevista, como já mencionado, há um caráter muito mais confessional e de exposição de experiências que as outras duas, pelo fato do entrevistado ter vivido no auge do movimento estudantil, em 68. Por este motivo, percebemos a predominância do tipo narrativo nesta entrevista, apesar de haver

um considerável número de exposições também. Nas demais entrevistas, percebemos uma maior presença de exposição e de argumentação, pelo fato das perguntas girarem mais em torno de questões como opiniões políticas das entrevistadas e seus posicionamentos em relação ao movimento. Podemos notar, portanto, que as três entrevistas apresentam a predominância do tipo expositivo e, a depender do teor do assunto, com um maior ou menor número do tipo narrativo ou argumentativo.

Neste momento levaremos em conta a construção das perguntas, que tipo de resposta elas demandam, a complexidade das perguntas e das respostas e a orientação do destinatário, ou seja, de que forma o entrevistador se dirige ao entrevistado. Para tal análise construiremos um quadro para uma melhor visualização do gênero:

Tabela 2: Tipo de orientação do destinatário nas entrevistas

Orientação do destinatário	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Alta	-	-	-
Média	11	3	1
Baixa	5	10	16

Em relação à orientação do destinatário exposta na tabela acima, notamos um detalhe interessante. Como já havíamos dito anteriormente, a primeira entrevista, a de Vladimir Palmeira, por ter um caráter mais introspectivo, ou seja, por ele ter vivido a época do movimento estudantil em 60, o teor foi mais de saber sobre sua vida e suas experiências, dessa forma, o número mais alto de orientações do destinatário média se explica, pois grande parte das perguntas foram voltadas para ele, para saber de sua vida. Já as duas outras entrevistas, pelo fato de terem vivido, digamos, na atualidade, o teor da entrevista é outro, voltado mais a ideias e não a experiências, apesar de apresentar traços também voltados à experiência delas.

Essa quase uniformidade de quantidade de tipos de questões mostra que tanto perguntas que demandem respostas simples, como mais elaboradas fazem parte de uma entrevista mesmo que o assunto desta seja polêmico, além disso, observamos que, mesmo em perguntas que demandariam somente respostas simples (sim, não), há uma resposta mais elaborada.

4- Considerações finais

Ainda dentro de gênero textual, levando em consideração os tipos textuais, temos, em cada entrevista, a predominância de um tipo específico. Na primeira entrevista, temos um maior número do tipo narrativo (8), que explica-se pelo fato do entrevistado ter vivido nos tempos de auge o movimento estudantil e por isso o foco de sua entrevista ser a experiência no movimento. As demais apresentam um número bem menor (2 em cada), o que mostra o enfoque diferente da entrevista, até porque, como já dito anteriormente, as duas últimas entrevistadas não viveram este tempo de auge. Sobre o tipo textual argumentativo, temos que as duas últimas entrevistas apresentam um número maior (6 a 8, respectivamente), devido, portanto, ao caráter da entrevista e da experiência do militante. Como as duas não tiveram uma experiência no momento de auge, é mais válido utilizar outros meios de conseguir a informação e tornar a entrevista interessante. Sobre o tipo expositivo, tivemos uma singularidade nas três entrevistas (5, 5 e 6, respectivamente), o que demonstra a presença da exposição dos fatos sobre o movimento em comum por parte dos três.

Para encerrar as considerações sobre o gênero entrevista, o foco foi o tipo de questões e como ocorre a orientação do destinatário. Na primeira entrevista, temos um número maior de orientação do destinatário média, ou seja, o entrevistador utiliza um vocativo para se dirigir ao entrevistado, e isto se dá pelo fato do enfoque da entrevista ser na experiência dele e o entrevistador se dirigir, então, a ele e tentar conseguir mais informações sobre sua experiência. Nas duas últimas entrevistas o resultado foi diferente. Houve um maior número de orientações do destinatário baixa (10 e 16), o que ocorreu devido ao caráter da entrevista, mais voltada para opinião sobre determinados assuntos e menos na experiência das militantes. Já sobre os tipos de questões utilizadas, tivemos uma similaridade entre as três e os tipos de questões. Sobre as questões sim/não, ou que

exigiriam este tipo de respostas, tivemos, respectivamente, nas três entrevistas, 8, 6 e 9. Já nos tipos de perguntas que tem porque, onde, como, ou aquelas que exigem mais informações por parte do destinatário, tivemos 7,7 e 8, respectivamente.

Em relação ao gênero entrevista, conclui-se que temos algumas similaridades entre as três entrevistas que nos permitem perceber a caracterização deste gênero. A representação da realidade dos entrevistados por meio das entrevistas e de que forma os mesmos se posicionam em relação ao contexto puderam ser percebidos através da análise dos fatores já expostos. Cada um dos entrevistados se utiliza do gênero entrevista para representar a realidade em que viveu ou as experiências de vida em determinado momento do movimento, o que pôde ser percebido na análise tanto do gênero quanto dos tipos textuais, bem como de elementos textuais e estruturais das entrevistas.

5- Referências Bibliográficas

BECKER, A. “Are you saying...?” A cross-cultural analysis of interviewing practices in TV election night coverages. In: Fetzer, A. and Lauerback, G. Political Discourse in the media: cross-cultural perspectives. Edited by Anita Fetzer and Gerda Eva Lauerback. John Benjamin BV, 2007.

D’AVILA, M. Jornal Folha de São Paulo, Especial Folha on line, 2008. Entrevista concedida a Vanderley Preite Sobrinho. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u383143.shtml>.

FRASER, M. T. D e GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.14 no.28 Ribeirão Preto May/Aug. 2004.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Disponível em http://www.proead.unit.br/professor/linguaportuguesa/arquivos/textos/Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.rtf. no prelo.

PALMEIRA, V. Jornal Folha de São Paulo, Especial Folha on line, 2008. Entrevista concedida a Vanderley Preite Sobrinho. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u397274.shtml>.

STUMPF, L. Jornal Folha de São Paulo, Especial Folha on line, 2008. Entrevista concedida a Vanderley Preite Sobrinho. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u383120.shtml>.

A TELA E O TEXTO:

A LEITURA FRENTE ÀS ATUAIS FERRAMENTAS DIGITAIS

Daniel Santos Ribeiro

Universidade Federal de Lavras

Mauricéia Silva de Paula Vieira

Universidade Federal de Lavras

Introdução

Em uma sociedade centrada no uso da escrita, ler e escrever são atividades essenciais para o exercício pleno da cidadania. Assim, cabe à instituição escolar, comprometida com a formação plena do indivíduo, garantir o acesso a todos às competências necessárias ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos. É a leitura que garante não só o acesso às informações, mas também o posicionamento crítico do indivíduo frente a essas informações.

Diversas tecnologias estão presentes no contexto atual e possibilitam outros modos de leitura e de escrita. Sabemos, também, dos avanços ligados às novas mídias digitais. Assim, compreender a influência das tecnologias atuais nos modos de leitura torna-se algo fascinante para o pesquisador do curso de Letras. Mais especificamente, é preciso compreender o conceito de leitura, de texto e de hipertexto. Relacionar a leitura e as tecnologias presentes. Compreender os modos de leitura atuais, mediados pelas novas mídias, diante de uma abordagem e reflexão teórico-metodológica.

Para a elaboração desse trabalho, desenvolvemos uma pesquisa de cunho teórico, pautada em autores como Coscarelli (1996, 1998 e 2010), Correa (2010), Taylor (2014) e Xavier (2004). O percurso metodológico contou, ainda, com a análise de artigos publicados em revistas periódicas e da observação do Centro de Referência do Professor, na cidade de Três Corações, onde a instituição recebeu *tablets* educacionais. A observação de como os professores utilizaram tais equipamentos permitiu uma visão

sobre a real aceitação dessa mídia comunicativa nos ambientes escolares, haja vista que os professores da rede pública estadual (Ensino Médio) também já estão recebendo seus leitores digitais.

De forma complementar, foi organizado um fórum de debates entre professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino de Três Corações sobre a temática em questão. Durante o fórum as diversas opiniões foram registradas e confrontadas com o material teórico utilizado.

1. Leitura na Tela: do texto ao hipertexto

Desde a década de 80, os estudiosos sobre a leitura discutem que ler ultrapassa a mera decodificação, ou ainda, a busca de sentidos prontos no texto. O certo é que o conceito de leitura modifica-se de acordo com o momento e o quadro teórico adotado. Varia ainda de acordo com a concepção de texto e de língua adotados.

Koch (2005) aponta três concepções possíveis de língua que determinam a sua relação com a compreensão e, conseqüentemente, com o conceito do que seja ler. A primeira delas concebe a língua como representação do pensamento, cabendo ao leitor captar essa representação. Numa segunda concepção, a língua é vista como código, ou como instrumento de comunicação, cabendo ao leitor o conhecimento deste código. Tanto na primeira quanto na segunda concepção, o texto é visto como um produto pronto cujo sentido encontra-se intrinsecamente ligado à materialidade linguística. Uma terceira concepção de língua prevê o caráter dialógico ou interacional da linguagem humana, na qual os participantes são sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, numa relação de ação e construção social. Nesse sentido, a leitura ultrapassa a busca de sentidos depositados no texto e configura-se como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de uma série de fatores, sendo que a materialidade linguística é de suma importância, mas não o único aspecto a ser observado. Dentre eles, podem ser destacados os objetivos do leitor, o gênero textual, as tecnologias envolvidas, o contexto de produção e os conhecimentos de mundo que esse

leitor possui, uma vez que está ele inserido em uma dada cultura e os conhecimentos são culturalmente construídos.

Delaine Cafiero conceitua a leitura como uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. (CAFIERO, 2005 pg. 17). Nesse sentido, são as situações sociais, com modos sociais de interação, que determinam em grande medida os sentidos que poderão ser construídos.

A autora esclarece que entender a leitura como um processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Assim, o texto escrito é como um ponto de partida, onde o leitor busca um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte do seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens; trata-se de procurar construir um sentido para o texto. Em outras palavras, é o processo de compreensão. Segundo Cafieiro, dois aspectos são essenciais no processo de compreensão: o primeiro relaciona-se ao texto escrito e ao modo como se organiza, como é estruturado, qual sua função social; o segundo relaciona-se ao leitor, aos conhecimentos que possui e as operações mentais que realiza para compreender, bem como as condições em que ele vai ler o texto.

A partir do advento das várias tecnologias, surge, então, um novo perfil de leitor: o leitor da cultura digital e do hipertexto, aquele que busca, com um clique, uma multiplicidade de informações. Esse leitor lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Trata-se de um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc. (Santaella, 2003). *Tablets*, computadores, *smartphones*, celulares, etc. são exemplos das tecnologias atuais que permitem ao leitor uma conexão contínua.

São diversas as possibilidades de leitura do mundo digital de textos com hipertextos. A ideia de hipertexto remete a “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens [...]”. (LEVY, 1998) Assim, entende-se que no hipertexto há uma dinâmica nas conexões de ideias, o que possibilita ao leitor navegar por variáveis temas, lugares, ideias e reflexões por meio de janelas e de links. Alto dinamismo e velocidade na leitura. Como bem assinala Chartier (1998), a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso. Por fim, a tela aparece como interface física onde o leitor digital desenvolve certa interação com o texto. Diversos autores (cf. Rojo, 2009; Xavier, 2004; 2005; 2009; Braga, 2007; Dionísio, 2008) defendem que essa nova realidade linguístico textual – o hipertexto – amplia as possibilidades das práticas discursivas e apontam para o surgimento de uma nova modalidade de letramento – o letramento digital. Assim, o exercício efetivo e competente nas práticas de leitura e escrita, na contemporaneidade, precisam contemplar os modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador (XAVIER: 2005).

3. Análises Práticas

Durante o ano de 2013, o Centro de Referência do Professor recebeu do Ministério da Educação cinco *tablets* educacionais.

Através do projeto de pesquisa que suscitou este artigo, a Secretaria de Educação Municipal de Três Corações destinou os equipamentos que agora compõem o acervo da Biblioteca do Departamento de Cursos, Treinamentos, Projetos e Convênios do município.

Também em 2013, nas escolas estaduais do município, todos os professores do ensino médio receberam uma unidade do mesmo *tablet* educacional. Entretanto, até o momento, poucas instruções foram dadas para o uso e aplicação do mesmo nas escolas.

Durante o fórum de discussão realizado sobre o assunto em Três Corações, um dos participantes citou Valdenice Minatel, coordenadora de tecnologia do Colégio Dante Alighieri, em São Paulo: “os *tablets* têm ajudado a ampliar o horizonte das aulas”.

A pesquisa demonstrou que ainda estamos em um momento de transição. O texto desenvolve seu papel comunicativo e os novos canais digitais proporcionam algo além do papel: interação.

Percebemos que a inserção dos equipamentos ofertados no ensino ainda se mostra muito recente. Inúmeras questões precisam ser respondidas, sobretudo quanto ao momento do uso dos equipamentos, aplicabilidade no ensino, tipo de leitura e obras que serão disponibilizadas.

Uma das grandes polêmicas levantadas entre os professores foi sobre a lei que proíbe o uso de aparelhos telefônicos em sala de aula. Sobre o prisma da leitura digital, a lei vai à contramão do avanço tecnológico e das novas características do ensino atual. Proibir, para a maioria dos presentes, talvez não seja a melhor solução. Entretanto, falou-se em adequação do uso, capacitação e treinamento (para alunos e professores) quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula.

Apoiando esse novo momento, a Secretaria Municipal incentiva à leitura digital entre seus colaboradores. Endereços e links para sites de e-books gratuitos (como Domínio Público) são disponibilizados para todos os profissionais.

No Centro de Referência do Professor, os cinco *tablets* estão disponíveis para utilização no local, com acesso a internet e diversos aplicativos.

A prática mostrou, assim, que a leitura digital ainda se mostra em um processo de aceitação e aplicabilidade, tanto para professores quanto para os alunos.

Considerações Finais:

Diante da discussão suscitada percebemos que os novos canais digitais estão permitindo ao leitor digital uma nova perspectiva de leitura. Para Correa (2010), “a escola do século XXI é responsável por esse novo processo de leitura”. Sim, são os profissionais de letras que devem assimilar e permitir que o processo através das atuais ferramentas digitais ganhe cada vez mais espaço.

Os resultados também apontaram grandes dificuldades da leitura frente às novas mídias digitais. Como principais problemas da leitura em tela citam-se a lentidão da rede (quando essa leitura depende da conexão com a internet), o excesso de luz emitido por alguns dispositivos, dificuldade de manuseio ao operar alguns desses mesmos dispositivos (*tablets*, *smartphones* e celulares), a impossibilidade de destacar com facilidade partes do texto que o leitor julgue interessante, e, ainda, a ausência do cheiro do papel. Muitos leitores convencionais dizem que o cheiro e a sonoridade existentes ao folhear um livro são boas características do processo de leitura, mas que estão ausentes na tela digital.

Em contrapartida, enalteçemos a grandiosidade da leitura digital quando o assunto é espaço e comodidade. Enquanto livros e revistas convencionais ocupam um espaço razoável em nossas vidas, os leitores digitais não fazem o mesmo.

A capacidade de armazenamento e a multiplicidade, possibilidade, variedade com que a informação é disponibilizada ao leitor se torna um ponto forte.

A leitura digital é ampla, rica e múltipla. A tela e o texto ganham formas vivas e mostram que o velho hábito de leitura e escrita já não é tão rotineiro assim.

Referências Bibliográficas:

BRAYNER, A. A.. **Uso de ebooks em bibliotecas públicas e acadêmicas no Reino Unido**. [S.l.]: Library British, 2013.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. EDUNESP, São Paulo, 1998.

CORREA, M. F. T. L. **Leitura em meio digital – O Caminho percorrido entre a formação de conceitos e a constituição do sujeito pesquisador**. UNIVALI, Itajaí, 2010.

- COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências.** UFMG, Belo Horizonte, 1996.
- COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998.
- COSCARELLI, C. V. & NOVAIS, A. E. **Leitura:** um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, v.45, n. 3, p. 35-42, Porto Alegre, 2010.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. et al (organizadores). **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2008.
- KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. Contexto, São Paulo, 2005.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva.** São Paulo, Edições Loyola, 1998.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES. Secretaria Municipal de Educação. **Fórum de Debates:** Língua Portuguesa mais Clube da Leitura, [s.n.]: Três Corações, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES. Secretaria Municipal de Educação. Curso Gestar II de Língua Portuguesa, [s.n.]: Três Corações, 2012.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** Parábola Editorial, São Paulo, 2009.
- SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura:** o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

TAYLOR, C. **From print to hypertext:** digital media and new literary genres in latin(o) America. [S.l.]: University of Liverpool, 2013.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. Lucena, Rio de Janeiro, 2004, pp. 170-180.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F. & MENDONÇA, M. (organizadores). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Autêntica, Belo Horizonte, 2005, pp. 133-148.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologia. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO UM PROCEDIMENTO DE ENSINO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Cleonice de Moraes Evangelista Leão (UFU)
Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza (UFU)

Introdução

Muito já se discutiu sobre o ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, da prática de produção textual oral e escrita em sala de aula, todavia, ainda há muitos questionamentos sobre a maneira mais adequada de se efetivar este ensino. Assim, este estudo traz subsídios para responder a estas questões, no que concerne ao ensino de gêneros orais e escritos em sala de aula, no entanto, sem pretensão alguma de esgotar este assunto.

Com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos no tocante à leitura, interpretação de textos e produção textual desenvolvendo sua competência discursiva essencial para o exercício da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) preceituam a utilização do texto enquanto objeto de ensino, através do estudo da diversidade de gêneros em de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Neste ponto de vista, os gêneros textuais são definidos por Marcuschi (2008, p. 84) como “modelos correspondentes as formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação que ocorrem”.

Desta forma, entendemos que é essencial adotar novas práticas de produção de texto que propiciem ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva, associada ao gênero textual. Assim, aplicamos uma sequência didática do gênero artigo de opinião, pautada nos ensinamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de não só possibilitar ao aluno o domínio da leitura e da escrita, refletindo sobre o uso da linguagem argumentativa, em diferentes contextos, mas também, simultaneamente, analisar a eficácia desta metodologia refletindo sobre ela.

Destarte, para tanto estruturamos este estudo em três partes: primeiramente, fizemos um breve estudo sobre o gênero artigo de opinião abordando sua definição e suas contribuições enquanto gênero. Então, fizemos um estudo a respeito de sequências didáticas, abordando algumas questões teóricas e metodológicas sobre este procedimento. Por fim, na terceira parte do trabalho apresentamos a sequência didática que trabalhamos como metodologia para o ensino do gênero textual artigo de opinião.

1 Algumas discussões teóricas

1.1 Artigo de opinião

Marchuschi (2008, p. 242) explica sobre a necessidade de se tomar o texto como evento comunicativo, para tanto, é importante termos a noção de que o texto não é um “produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores”. Tomando o texto como evento comunicativo, trabalhar o artigo de opinião, como gênero textual faz-se necessário para desenvolver no aluno a argumentação, que é tão latente na fase da adolescência.

Segundo Bränkling (2000, p. 226) a finalidade do gênero textual artigo de opinião é “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. Sendo assim, a aludida autora reforça que em sua produção é imprescindível “que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais” (2000, p. 227).

Cunha (2010, p. 193) também menciona que o artigo de opinião é formado por “outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”. Além do mais, ela argumenta que o texto artigo de opinião “é o lugar de

circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito” (2010, p. 193).

Para a escrita de um artigo de opinião, faz-se necessária a reflexão acerca de um problema e uma proposta de solução. Com este objetivo seguiremos a estrutura sugerida por Boff, Köche e Marinello (2009), quais sejam: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

A situação problema, coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto, a discussão, expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada e por último, a solução-avaliação, que evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 5 - 6)

Esta estrutura é apenas um modelo, porém, tem por objetivo distinguir o artigo de opinião de outros gêneros.

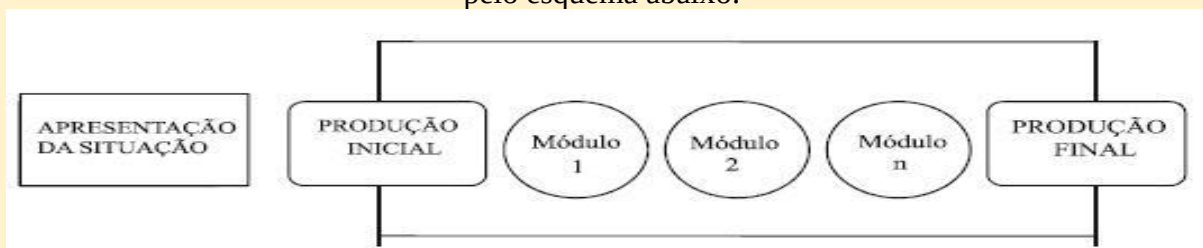
1.2 As sequências didáticas

As *sequências didáticas* referem-se a uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Esta proposta foi desenvolvida pelos representantes da escola de Genebra Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim, a *sequência didática* é definida por estes autores da seguinte forma: “é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apontam de forma clara que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação

de comunicação”. Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que os alunos gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua.

Para estes autores a estrutura de base de uma sequência didática é representada pelo esquema abaixo:



Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

É possível verificar pelo esquema alhures que a sequência didática trata-se de um processo desenvolvido por quatro momentos distintos, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Ressalta-se que estes momentos são articulados e interdependentes. Desta forma, esse esquema é “operacionalizado pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática” (PORTUGAL, 2011, p. 21).

O primeiro momento refere-se à apresentação da situação, etapa esta, fundamental neste processo, haja vista que é aqui que será definida a situação de produção, a partir de duas ações. A primeira refere-se ao projeto de produção do gênero eleito e sua situação de comunicação, considerando o gênero, destinatário, a forma de produção e os participantes da produção, ou seja, esta ação “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99) já a segunda discute sobre os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, trata do tema e possíveis subtemas que serão desenvolvidos, com o intuito de familiarizar os alunos com o gênero eleito.

O segundo momento constitui-se da primeira produção oral ou escrita do gênero escolhido, elaborada pelos alunos. A relevância deste momento se dá tanto para os alunos como para o professor, tendo em vista que se trata de um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos. Para os primeiros, se dá na compreensão do que sabem ou não sobre o gênero e o assunto a serem estudados; e, para os professores este diagnóstico será um referencial do que os alunos já e o que precisa ser reforçado sobre o gênero proposto e sobre a linguagem. Podendo, assim, adaptar os módulos da sequência, de acordo com a necessidade dos alunos.

As sequências didáticas têm como terceiro momento os módulos que se tratam de oficinas que objetivam ampliar o conhecimento dos alunos, solucionando os problemas diagnosticados. O número de módulos e seus respectivos conteúdos precisam ser definidos em consonância com as informações obtidas pelo professor na produção inicial dos alunos. Assim, cada módulo tentará solucionar problemas específicos do gênero adotado, para que os alunos melhorem gradativamente, sua linguagem oral e escrita, a partir do gênero estudado. Desta forma, para que ocorra esta ampliação de conhecimentos é necessário que o professor contemple, nas oficinas, as seguintes partes fundamentais para a produção de textos.

- Trabalhar problemas de níveis diferentes: Representação da situação de comunicação (contexto de produção). Elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos). Planejamento do texto (infra-estrutura textual). Realização do texto (meios de linguagem eficazes).
- Variar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios: As atividades de observação e de análise de textos. As tarefas simplificadas de produção de textos. A elaboração de uma linguagem comum.
- Capitalizar as aquisições (lista de constatações, lembretes ou glossários).

(DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 7)

O quarto e último momento da sequência didática é a produção final. Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 107) a produção final é “a possibilidade de pôr em prática

as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” Desta forma, esta produção corrobora o domínio do aluno, adquirido progressivamente sobre o gênero e sobre a linguagem, a partir da análise da produção inicial e dos conhecimentos adquiridos nos módulos. Permitindo ao aluno autoavaliar seu progresso, e possibilitando ao professor realizar uma avaliação somativa. Ademais, os aludidos autores lecionam acerca pontos cruciais específicos para o procedimento da sequência didática, são eles: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação, as diferenças entre os trabalhos com a oralidade e com a escrita, e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino da língua.

2 Uma proposta de sequência didática para o gênero artigo de opinião

Após apresentarmos nossos referenciais teóricos, faremos a exposição da sequência didática que utilizamos em sala de aula, a partir da proposta dos estudiosos da escola de Genebra, como metodologia para o ensino do gênero textual artigo de opinião, utilizando como referência o Caderno Educacional de Língua Portuguesa (2013) da rede estadual de Goiás. Assim, ressaltamos que os textos trabalhados estavam inseridos neste material de apoio. É importante esclarecer que esta sequência teve como série-alvo o 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha, localizado no município de Rio Verde – Goiás, no qual trabalhamos com duas turmas, totalizando 75 alunos.

Sabemos que a finalidade fundamental da sequência didática é ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, melhorando sua linguagem em uma dada situação de comunicação. Além disso, sabemos que sua aplicação se constitui em momentos distintos e articulados entre si. Passemos então à exposição de cada um deles.

- *Primeira momento* – Apresentação da situação – Apresentamos a proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião aos alunos e fizemos questionamentos a fim de diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre o gênero. A seguir, os alunos leram, em duplas, artigos de opinião presentes em revistas de renome e responderam algumas

questões de forma escrita. Ademais, tentaram conceituar o gênero. Na aula posterior fizeram a leitura de uma notícia com o tema pena de morte, retomaram os artigos lidos anteriormente e diferenciaram notícia de artigo de opinião, ampliando o conceito do gênero feito anteriormente. Por fim, diferenciaram fato de opinião através da leitura do artigo de opinião “Fumante não é excluído, é vítima” de Jussara Fiterman, sobre qual os alunos responderam a alguns questionamentos.

- *Segundo momento* – Produção inicial – Solicitamos aos alunos a produção de um artigo de opinião com a seguinte questão polêmica “A pena de morte é solução para a criminalidade?” a fim de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos. O texto foi corrigido e arquivado pelas professoras.
- *Terceiro momento* – Módulos – Aplicamos os módulos abaixo, a partir dos problemas diagnosticados na produção inicial. Além disso, fomos construindo um cartaz com os alunos acrescentando cada aspecto trabalhado nos módulos, de forma gradativa.

Módulo 01: Primeira atividade: Contexto da produção textual – Releitura do artigo de opinião e identificação de: autor/papel social, interlocutores, época e meio de circulação, finalidade. Segunda atividade: As questões polêmicas – leitura do artigo de opinião “O roubo do direito de ser criança” de José Antonio Miguel – identificação das questões polêmicas e posicionamento do autor.

Módulo 02: Primeira atividade: A argumentação – tipos de argumento. Debate – tema – pena de morte – construção de argumentos de causa/consequência e argumento de exemplificação. Segunda atividade: Exercícios de reconhecimento dos argumentos – identificação dos argumentos presentes nos artigos de opinião lidos. Terceira atividade: Reescrita do texto “Deficientes, feios e pobres” – ampliando os argumentos.

Módulo 03: Primeira atividade: As várias vozes presentes no texto. Leitura do texto “Sou contra a redução da maioridade penal” e identificação das vozes presentes no texto. Segunda atividade: Retomada dos textos anteriores – identificação das vozes

Módulo 04: Apresentação dos elementos articuladores de textos e sua relevância na construção do artigo de opinião. Primeira atividade: Identificação destes elementos nos textos. Segunda atividade: Completando um texto com os elementos articuladores

adequados. Apresentação da estrutura do artigo de opinião. Terceira atividade: Leitura do artigo “Brasileiros preferem floresta em pé” e identificação da estrutura.

Módulo 05: Sistematização dos conhecimentos do gênero: Produção coletiva de um artigo de opinião no quadro-negro, sobre a questão polêmica “Os fumantes têm o direito de fazer uso do cigarro em locais públicos?”, observando todos os aspectos do artigo de opinião, anotados no cartaz nos módulos anteriores e pesquisando previamente sobre o tema.

- *Quarto momento* – Produção Final – Primeiramente solicitamos que os alunos fizessem uma análise da produção inicial por meio do cartaz e de uma ficha de autoavaliação. Em seguida os alunos fizeram uma pesquisa sobre o tema pena de morte. Posteriormente, foram explicados os procedimentos de reescrita de modo que os alunos refizeram a primeira produção, resultando, após a revisão pelo professor, na produção final. Os melhores textos foram publicados no mural da escola.

Conclusão

Propusemos trabalhar com o gênero artigo de opinião pelo fato de ser um gênero presente na imprensa, no qual o autor expressa seu posicionamento sobre um tema polêmico e atual. Assim, o referido gênero explora a argumentação do aluno, focando na persuasão do leitor. De modo que a apropriação deste gênero possibilita ao aluno o exercício da cidadania.

Assim, relatamos uma experiência de aplicação de uma sequência didática pautada nos ensinamentos de Dolz, Noverz e Schneuwly (2004) como pressupostos metodológicos para a produção de artigos de opinião. Desta forma, organizamos em torno deste gênero, um rol de atividades sistemáticas, outrora mencionadas e fizemos sua efetiva aplicação, por isso, consideramos a produção coletiva uma das etapas mais relevantes da sequência didática, em virtude de termos presenciado, em loco, que as dúvidas relativas ao gênero foram solucionadas neste momento, o que possibilitou uma apropriação efetiva deste gênero.

Destarte, todos os momentos da sequência didática convergem para o mesmo ponto, a refação eficaz da primeira produção para última, de modo que para alcançar o

desenvolvimento eficaz do procedimento da sequência é necessário que observemos a evolução dos alunos durante o percurso da sequência.

Assim, cumpre ressaltar que a experiência ora relatada, alcançou os seguintes resultados: 71% dos alunos (53) conseguiram atingir os objetivos propostos, evoluindo consideravelmente no decorrer do processo e produzindo artigos de opinião de boa qualidade. 20% dos alunos (15) atingiram parcialmente os objetivos, tendo em vista que houve uma evolução em sua escrita. E somente 9% dos alunos (07) – não atingiram os objetivos da proposta da sequência didática, todavia há que se ressaltar que estes alunos não participaram gradativamente das atividades propostas, pelo fato de serem alunos infrequentes. De modo que, o referido trabalho de produção textual pautado na metodologia de sequências didáticas não apresentou um resultado ideal, porém obteve um resultado satisfatório no que tange à evolução escrita dos alunos.

Referências

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 17 ago de 2013.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

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

CUNHA, Doris A.C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Caderno Educacional: 9º ano - Terceiro bimestre: Língua Portuguesa/Secretaria de Estado de Educação. Goiânia, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PORTUGAL, Rosany Aparecida. A resenha acadêmica no processo de retextualização, mediada pela sequência didática. Dissertação de mestrado em letras. 143p. Viçosa – MG: Universidade Federal de Viçosa, 2011. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/posgrad/ufv/posletras/www/wpcontent/uploads/2012/02/Dissertacao-Rosany-Aparecida-Portugal.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA REGULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Caroline Martins dos Santos (UFMG)

Introdução

O ensino da língua inglesa na escola regular é um assunto de interesse por muitos pesquisadores da área de Educação, como também pelos da área de Linguística Aplicada. A trajetória da língua estrangeira nos currículos das escolas brasileiras faz com que essa seja uma disciplina de interesse de pesquisas devido a alguns fracassos a respeito da forma como esta é considerada dentro das escolas e pelas políticas educacionais.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) propõem um ensino de língua estrangeira que abrange a questão da cidadania em sala de aula. O documento corrobora o argumento de que a escola regular é o espaço para formar o cidadão ao mesmo tempo em que este aprende o aspecto linguístico da língua. Porém, o documento também menciona o “conflito de objetivos” presente nessa disciplina da escola regular. A priorização do ensino do aspecto linguístico gera uma confusão acerca do objetivo de ensinar língua estrangeira na escola, como mencionado no documento:

“A pergunta que então emerge é se a priorização do objetivo linguístico desse ensino esconde uma certa “confusão” na compreensão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular e se essa “confusão” leva a indefinições e a desconhecimentos sobre a relevância desse ensino na educação básica.”

Dessa forma confunde-se a proposta dos cursos livres de inglês com o da escola regular, que deve inserir o aspecto cultural, social, político e ideológico no ensino da língua. Vemos professores e escolas procurando adequar cada vez mais sua prática pedagógica ao que se faz nos cursos livres de língua estrangeira, como se este fosse o ideal a se fazer em qualquer ambiente de ensino.

Ao se desconsiderar a formação cidadã crítica do aluno a disciplina de língua estrangeira tende a se transformar em um ensino instrumental, dedicado apenas a provas vestibulares. Assim, quando aluno e/ ou professor não veem esta como uma importante finalidade para a língua estrangeira se perde o interesse pela disciplina e esta se dá como menos importante em relação às demais dentro da escola.

O tema do presente trabalho tem sido desenvolvido a partir de uma experiência de estágio supervisionado em uma escola municipal de Belo Horizonte. A partir do contato com uma das professoras de inglês dessa escola foi possível pensar e analisar como acontecem as aulas de língua estrangeira e como o professor tem um papel importante na construção dessa disciplina.

Essa experiência também foi importante para conhecer este docente atuante na escola pública há anos e que tem feito um trabalho muito interessante ao trabalhar com o ensino da Literatura Inglesa em suas aulas para as turmas do 3º ano do Ensino Médio.

O que essa experiência tem de importante para o trabalho é o fato de se ter o ensino da Literatura Inglesa em um contexto em que o currículo, a estrutura escolar e políticas educacionais não favorecem para que isso aconteça.

Neste trabalho será apresentado um pouco dessa experiência de estágio supervisionado e sua relação com alguns dos trabalhos com o Letramento Crítico.

A experiência do estágio

Este trabalho tem sido feito a partir de uma experiência de estágio supervisionado em uma escola municipal de Belo Horizonte. A escola escolhida para pesquisa está localizada no centro de Belo Horizonte, atendendo à comunidade de várias regiões próximas. A escola municipal possui cerca de 300 alunos do ensino médio no turno da manhã e duas professoras de inglês para atender a estes alunos. Apenas uma das professoras foi acompanhada durante o estágio, que durou 3 meses. Esta também leciona no turno da tarde para o Ensino Fundamental, porém apenas as aulas do ensino médio foram assistidas.

Durante os dois primeiros meses de estágio a professora cumpriu o conteúdo proposto referente àquele bimestre. Porém, no terceiro mês de estágio, que também era o último mês de aula para aqueles alunos esta não mais fez uso do livro didático e das atividades referentes ao conteúdo até então trabalhados para executar um projeto na escola.

O projeto teria como tema a literatura nascida em diferentes países de língua inglesa. O objetivo central seria incentivar os alunos a pesquisar temas transversais presentes nas narrativas e poemas de autores importantes para a literatura de alguns desses países. Os principais temas encontrados foram: homossexualidade, feminismo e escravidão. A primeira etapa do projeto era a de pesquisar sobre os autores dados aos grupos divididos em sala. Os alunos deveriam buscar em diferentes fontes informações a respeito da nacionalidade e informações a respeito da vida do autor, além do contexto histórico de sua escrita. Em sala eram discutidas as informações levadas pelos alunos. Ainda nessa etapa os alunos foram levados a refletir sobre a ética na pesquisa, além das formas de citar um trabalho e fontes.

Na segunda etapa do projeto os temas presentes nas obras foram investigados e a partir de então os temas principais foram escolhidos para uma pesquisa mais aprofundada. A professora então sugeriu que buscassem dados de organizações especializadas nos assuntos, além de estatísticas no Brasil e em outros países. A cada etapa os alunos tinham espaço em sala para discutir com o restante da turma sobre o que haviam descoberto.

Na terceira e última etapa do projeto os alunos deveriam preparar uma apresentação a ser feita no auditório da escola, onde um grupo de cada sala seria escolhido para apresentar. Também entregariam um trabalho escrito neste mesmo dia sobre os processos que definiram o projeto. Na última etapa um professor de geografia foi convidado para contar da sua experiência em um país de língua inglesa (Irlanda) e falar um pouco sobre a influência da literatura na cultura da comunidade irlandesa.

Apesar de não ter sido mencionado em nenhum momento durante os meses de estágio o Letramento Crítico me pareceu muito propício durante aquela experiência. Apesar de não ter conhecimento a respeito da pedagogia crítica a professora se mostrou muito aberta a uma educação que propõe pensamento crítico e transformação. A forma como a mesma abordou temas transversais e a forma como inseriu a literatura nas aulas

de inglês foi suficiente para perceber como o querer do professor pode dar um sentido diferente para o ensino de língua estrangeira na escola regular.

O Letramento Crítico e a Literatura Inglesa

Com os estudos críticos a respeito do ensino de línguas no Brasil, a pedagogia crítica de Paulo Freire muito contribuiu para que o ensino de uma segunda língua tivesse um caráter social condizente com o meio que o aluno/ cidadão vive. Porém, o letramento crítico surge com uma proposta que vai além da formação do indivíduo crítico. Ele propõe uma dimensão transformadora, em que o formador contribui para que o aluno/ cidadão seja um agente transformador do seu meio. Papa (2005; 2008) propõe três níveis de reflexão que contribuem para a formação do educador crítico: estrutura interna, relações microsociais e relações macrosociais, que abrangem a relação com o indivíduo, a sala de aula e a comunidade.

Como principais referenciais teóricos da presente pesquisa estão PennyCook, Menezes de Souza e Monte Mór. Os três apresentam perspectivas similares quanto ao letramento crítico, ao tratar o termo crítico como problematizador, diferente da ideia emancipatória do termo crítico freiriano. Menezes de Souza (2011) afirma que o letramento crítico não apenas “busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas, sobretudo busca o porquê eu leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais”. Assim, o professor disposto a ter como parte de sua prática em sala o letramento crítico, deve trazer questões que problematizem o lugar do indivíduo aluno de língua na sociedade, e principalmente o lugar que ocupará como falante da língua estrangeira no contexto brasileiro e no mercado de trabalho.

Duboc (2007) fala das brechas na sala de aula de língua estrangeira, como “uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo”. A brecha seria um momento oportuno encontrado na dinâmica da sala de aula no qual o professor tem oportunidade de aplicar o letramento crítico. Na experiência de estágio descrita neste

trabalho a literatura inglesa através da pesquisa feita pelos alunos foi a “brecha” encontrada pela professora.

Dessa forma, o letramento crítico é uma prática que pode ser desenvolvida sem que o professor precise se desvincular da proposta curricular da escola ou até mesmo do livro didático. Segundo Wooldridge (2001, p.259): “letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula.”

Quanto ao ensino de literatura inglesa no ensino médio, esse se faz como uma grande oportunidade de envolver o aspecto cultural, social e ideológico ao ensino da língua estrangeira. A partir do contato desses aspectos lidos nas obras o professor deve trabalhar a leitura e interpretação crítica dos mesmos e direcionar o olhar do aluno para seu próprio contexto.

Festino (2008) defende o ensino da literatura como uma oportunidade de um “encontro de culturas”, uma experiência em que o texto literário oferece o encontro de uma cultura diferente à do aluno, mas não superior, à sua própria para a produção do conhecimento linguístico e social.

Assim, o valor “moral” da literatura não se afirma na imposição de determinados modelos culturais como superiores, fixos, universais e transcendentais, mas no reconhecimento do valor situado de qualquer produção cultural que vai estar sempre em contraponto com outros valores de outros contextos culturais. Isso quer dizer que o valor de um sistema de significação, como o da literatura, nunca vai ser estável, mas vai depender do contexto de enunciação onde for recriado. (Festino, 2008)

Assim, a literatura em sala não deve ser vista como um conhecimento guardado e recuperado para que seja transmitido ao aluno, mas como valores que se encontram àqueles trazidos pelos alunos em sala e que serão revalidados a partir do contexto e experiência de cada um deles.

Considerações Finais

A experiência do estágio supervisionado deu início a uma pesquisa ainda em andamento sobre a prática do letramento crítico a partir do contato com uma prática pedagógica que prioriza o pensamento crítico e a formação cidadã. A partir de então a pesquisa busca investigar o papel desse professor de escola regular que julga ser o ensino de literatura inglesa importante para o processo de aprendizagem de língua estrangeira na escola regular.

Tendo então o ensino de literatura como uma oportunidade de oferecer brechas ao letramento crítico vemos essa como um elemento essencial não só no ensino de língua portuguesa, como as OCEM (Brasil, 2006) sugerem, mas também no ensino de literatura nas aulas de língua estrangeira. Ainda que os documentos oficiais que propõem as principais práticas pedagógicas ainda não considerem a literatura inglesa como parte do currículo da escola regular, cabe ao professor oferecer aos alunos oportunidades de contato com essa literatura.

A partir de então o currículo escolar como também o uso do livro didático podem ter o estudo da literatura como suporte para o letramento crítico, e não servirem para o professor como um guia a ser seguido. Espera-se também que aluno e professor trabalhem juntos à procura de fontes de textos literários que possam-lhes servir como um processo de produção de sentidos de acordo com a realidade escolar, cultural e social.

Referências

BARROS, Solange Maria de (Org.) ; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) . Formação crítica do professor de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 334p .

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, volume 2. Brasília, MEC/SEB, 2006.

DUBOC, A. P. M. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FESTINO, C.G. Uma abordagem crítica da disciplina “Leitura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão. pp 174- 192.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. Rev. Electrónica Matices em Lenguas Extranjeras, No. 2, Dez/2008.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

A PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO.

Giovane Silveira da Silva (UFLA)

Mauricéia Silva de Paula Vieira (UFLA)

1-INTRODUÇÃO

As tecnologias surgem, de maneira geral, com o propósito de facilitar a vida e de aperfeiçoar e dinamizar o tempo e as nossas ações sociais. Nesse sentido, essa pesquisa teve por objetivo investigar a percepção dos diretores, dos professores e dos alunos acerca do uso das tecnologias de informação e da comunicação (TICs), em escolas públicas mineiras, tomando como base o Ensino Médio. Para tal, foi desenvolvido um estudo teórico acerca do letramento digital e do uso das tecnologias situados no contexto educacional, baseados em Xavier (2009), Ribeiro (2012); Coscarelli (1999) e Fagundes (2011). Também foram aplicados questionários aos sujeitos envolvidos e, a partir das análises empreendidas, foi possível constatar que as tecnologias surgem com o propósito de facilitar a nossa capacidade de leitura e escrita, bem como esquematizar o processo de construção do conhecimento. As tecnologias aplicadas à educação só adquirem um caráter prático e eficiente se inseridas em um contexto de ensino-aprendizagem mediado pelo professor. Para que faça sentido esse processo, é necessário repensar questões de concepção da compreensão e da recepção de um texto, como também a própria noção de texto, definindo novas formas de construir o conhecimento.

2- DO TEXTO AO HIPERTEXTO

Ligada etimologicamente à ideia de tessitura, a concepção de texto ampliou-se ao longo dos tempos. Com o advento das diversas tecnologias, o texto no suporte digital foi considerado como hipertexto e autores como Marcuschi passaram a elencar uma série de características que diferenciariam o texto impresso do hipertexto. Assim, não-linearidade, volatilidade, topografia, fragmentariedade, acessibilidade ilimitada, multisssemiose, interatividade e iteratividade foram preconizadas como diferenciadoras do texto impresso e do texto no suporte digital. A ideia que o texto impresso é linear e sequencial e que apresenta a multisssemiose, por exemplo, e de que apenas o hipertexto pode ser considerado como não linear e multisssemiótico esbarra, por exemplo, em gêneros como o poema apresentado e o infográfico, que permitem leituras não sequenciais.

O infográfico acima, gênero muito presente em suportes impressos como jornais e revistas, exemplifica não só a quebra da linearidade na leitura, como também a influência mútua que o impresso exerce sobre o digital e vice-versa. Por sua vez, o poeminha cinético exemplifica que a multissemiose e ou multimodalidade também está presente em textos impressos.

Atualmente, os hipertextos digitais (GUALBERTO, 2008 *apud* ARAÚJO, 2013) são vistos como uma continuidade em relação ao texto impresso. Assim, a concepção de texto deixa de priorizar apenas os textos impressos e passa a encobrir uma diversidade de gêneros nos mais variados suportes. As tecnologias digitais possibilitaram outros modos de ler e de produzir textos e a combinação de diferentes signos, símbolos, imagens, palavras, fotos, gráficos, etc. Tais recursos podem ser considerados “estratégias inteligentes de construção de sentido e contribuem para o fortalecimento da argumentação desses textos”. (ARAÚJO, 2013)

O que mudou, então, a partir das diferentes tecnologias digitais? Cabe salientar que foram ampliados os artefatos com os quais se produz, se veicula e se armazena o conhecimento, uma vez que tais tecnologias podem ser consideradas como modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos. Os textos presentes, sejam impressos ou digitais, passaram a incorporar, em sua constituição uma série de recursos e, conseqüentemente, demandam outras habilidades dos leitores/produtores de texto.

Outro conceito que também foi ampliado foi o de letramento. Hoje se fala em letramentos, letramentos múltiplos ou multiletramentos. Encontram-se adjetivos como “digital”, “literário”, “acadêmico”, entre outros, para se referir às práticas sociais de leitura e de escrita na contemporaneidade.

3-LETRAMENTO DIGITAL E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

O letramento digital, oriundo das práticas de leitura e de escrita mediadas na tela do computador, constitui-se, segundo Xavier (2005) como um grande desafio para os docentes, como forma de se adaptarem ao novo contexto social, em que a sociedade os insere. Xavier (2005) assevera que atualmente os docentes possuem o desafio de “letrar

digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação.” (2005, p.1).

O letramento, segundo Xavier, é “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política.” (2005, p.2). O letramento digital, por sua vez, ocupa-se em elaborar novas práticas de leitura e escrita opostas às formas tradicionais de ensino, pois requer uma reordenação entre os signos verbais e não verbais.

Essa nova perspectiva de ensino se caracteriza por ser descentralizada e colaborativa, enfatizando os processos de sentido para o aluno, partindo do princípio que todo indivíduo traz consigo uma série de conhecimentos, que adquirem caráter reflexivo na aprendizagem, no tocante a questão social. A construção do conhecimento mutuamente possibilita uma maior articulação entre as ideias e a autoria coletiva formula uma concepção comprometida com o discurso, haja vista que as informações estão expostas à espera de serem transformadas em conhecimentos, cabendo apenas utilizar com eficiência os “mecanismos de busca”. Nessa perspectiva é importante que o professor considere as práticas sociais como atividades rotineiras e adequadas ao ambiente social, cultivando uma série de gêneros desconhecidos.

Das considerações arroladas nessa seção é fundamental que se considere o uso do hipertexto digital e da Internet na escola, haja vista que esses mecanismos podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da leitura e da escrita na sociedade. O letramento digital tem por característica, a rápida e múltipla variedade de informações, propiciando um caráter reflexivo e crítico frente à imensa massa de dados. Essa inserção social deve ser entendida pelo aluno como uma necessidade, pois como defende Freire (1982) “além de saber ler as palavras e o mundo é necessário ser letrado digital, ou seja, se tornar cidadãos do mundo através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis”. (*apud* Xavier 2005, p.8).

Portanto, pode-se concluir que a aquisição do Letramento Digital é uma necessidade contemporânea pois prepara os aprendizes para atuarem de forma significativa no chamado “Século do Conhecimento”.

4-O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Nesta seção serão apresentados os dados sobre a pesquisa realizada em algumas escolas públicas mineiras, com o intuito de investigar o uso das tecnologias digitais na prática docente. Os participantes da pesquisa foram alunos, professores e diretores de escolas públicas mineiras.

Há disponível nas escolas um computador sem impressora, destinada aos professores, para elaboração de tarefas e planejamento de aulas. Segundo a direção, as escolas contam com vários equipamentos digitais, entretanto alguns professores não se interessam em utilizá-los com os alunos. O gráfico abaixo representa visualmente os dados informantes do número de tecnologias que constam no patrimônio de cada escola pública investigada.

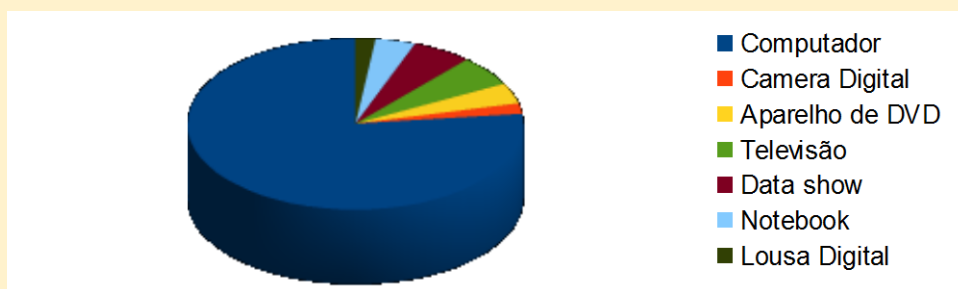


Gráfico 1- Equipamentos digitais das escolas investigadas.

Segundo a direção das escolas, há, na sala de informática, 40 computadores destinados aos alunos, que, geralmente, se organizam em duplas para a utilização.. Quando os alunos vão à sala de informática, o acesso é agendado e com supervisão. A escola não disponibiliza computadores para que os alunos utilizem fora do horário de aula e isso coloca em cena a reflexão de que se a tecnologia não estiver agregada à prática da cidadania, ela contribuirá muito pouco.

Quando questionados sobre o processo de capacitação docente, durante a formação inicial, para o uso de tecnologias apenas uma professora, que atualmente é

graduanda em Letras afirma que recebeu alguma orientação sobre o uso das TICs no curso de graduação. Todos os outros professores participantes afirmam que não receberam orientações em suas graduações, embora já participassem de algum curso de capacitação sobre o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Os professores reconhecem que a escola não tem equipamentos suficientes para a utilização dos professores, o que de certa forma, obriga-os a terem os seus próprios equipamentos.

Os “problemas” mais recorrentes referentes ao uso das tecnologias digitais nas escolas apontados pela direção estão descritas na tabela abaixo:

A escola oferece condições de uso dos computadores em contexto educativo.	50 %
A escola encoraja o uso de TIC.	50 %
A Indisciplina dos alunos impede o uso das salas de informática.	100 %
Há número insuficiente de computadores nas escolas.	100 %
Há falta de professores capacitados para o uso das TICs.	100 %
O número elevado de alunos por turma impede o uso	75 %
O espaço físico inadequado é um problema nas escolas.	75 %

Tabela 01. Justificativa para o não uso dos computadores, sob a visão das diretorias. Valores expressos em porcentagens.

Em consonância com esses dados pode-se perceber que há vários fatores que delimitam o uso do computador nas escolas públicas mineiras investigadas.

Questionados a respeito de alguma tentativa e desistência do uso das TICs nas escolas, os professores responderam que já desistiram por falta de apoio técnico e equipamento especializado para tal função. Entretanto, reconhecem que a aula fica mais agradável, prazerosa e o ensino mais dinâmico e atrativo, embora os professores ainda necessitem de mais orientações específicas para o uso, pois em alguns casos, os alunos

sabem mais de computador do que os próprios professores. A tabela abaixo representa melhor as expectativas em relação ao uso das TICs, sob a visão dos professores:

Gostaria de saber mais sobre a aplicação da TIC na educação.	100 %
Sinto que os alunos ficam mais motivados ao usar a TIC nas atividades escolares.	100 %
Acredito que o uso das TICs melhoram a aprendizagem dos alunos.	100 %
Busco na internet informações que complementem as aulas.	100 %
TIC encoraja os meus alunos a trabalharem em colaboração.	100 %
Meus alunos dominam o computador mais do que eu.	90 %
Sinto-me preparado para usar a TIC com os alunos.	60 %
Para usar a TIC é preciso muito tempo, do qual os professores não dispõem.	60 %
A escola procura atualizar os recursos TIC.	25 %
A falta de formação é o maior fator de resistência ao uso das TICs pelos professores.	75 %

Tabela 2. Justificativa para o não uso dos computadores, sob a visão dos professores. Valores em porcentagens.

Um fator primordial relatado pelos professores é o fato de que caso algum equipamento estrague na sala de informática, o professor deve ser responsabilizado e arcar com os custos do mesmo, para ressarcimento da escola. Nesse contexto de tensão, pois as tecnologias estão sujeitas às falhas, o professor apesar de reconhecer a importância do uso das TICs preferem uma aula tradicional, em que não corra o risco de ter que ressarcir algum valor que pouco dispõe. Nessa perspectiva, com exceção da estudante de Letras, todos os professores afirmam que não desenvolveram ou participaram de algum projeto envolvendo o uso das TICs no ensino.

Sob a perspectiva dos alunos, é importante observar que 100 % deles gostam de utilizar o computador e acham que os professores deveriam utilizá-lo mais em suas aulas. Ainda segundo dados da pesquisa, 100 % dos participantes possuem equipamentos digitais em casa, embora venham de uma classe social baixa, o que não caracteriza a exclusão digital.

A internet me ajuda a obter mais informações sobre o que eu estudo.	94 %
Alguns assuntos são aprendidos mais facilmente na internet do que em sala de aula.	78%
É mais fácil aprender usando a internet do que usando livros.	72 %
Gosto de usar o computador.	100 %
Gostaria de poder me comunicar com os professores, via web, para tirar dúvidas, enviar trabalhos, etc.	83%
Gostaria de nunca usar o computador para tarefas escolares.	0 %
Gostaria que a tarefa de casa pudesse ser feita pela internet.	72 %
Meus professores sabem mais de computador do que eu.	1 %
O computador deveria ser usado em todas as aulas.	83 %
O computador me auxilia nas tarefas e trabalhos escolares.	89 %
Os professores deveriam utilizar mais o computador em suas aulas.	89 %

Tabela 3. Justificativa para o não uso dos computadores, sob a visão dos alunos.

Valores em porcentagens.

Diante de tais colocações, é importante considerar que a era do conhecimento digital abrange várias esferas sociais e com isso gera novos ambientes de construção do saber. Nesse contexto, a escola deve ser aliada desses novos ambientes e não a vilã, pois

atualmente pode-se conceber a sabedoria de qualquer espaço condicionado e a escola perde o seu valor por excluir e aprisionar as mentalidades criativas do ser humano dotado de possibilidades e anseios.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Associar a tecnologia na educação não significa propriamente, como afirma Coscarelli (1999), ficar “*chateando*” sem um propósito reflexivo, tampouco apenas transferir os conteúdos tradicionais do códex à tela. Atualmente necessitam-se atividades que desenvolvam habilidades críticas e intelectualmente satisfatórias a fim de alterar os padrões de ensino-aprendizagem, utilizando dos meios tecnológicos atuais, como suporte à atuação do professor. Entretanto, se for mal explorado, a tecnologia não trará resultados satisfatórios esperados, pois não depende apenas dela, mas do uso que se faz dela, perante o trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Leituras sobre leituras: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Veredas, 2013.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica. Pp.25-40.

COSCARELLI, C. V. **Leitura numa sociedade informatizada**. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p.83-92.

FAGUNDES, Léa. **Novo paradigma para a educação**. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil : TIC Educação 2011. [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa ; tradução Karen Brito Sexton (org.)]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. p 47-53. Disponível em <<http://www.cetic.br/publicacoes/index.htm>> acesso em 23.10. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linearização, Cognição e Referência: o desafio do hipertexto*. Disponível em www.latec.ufrj.br/hipertexto/ Acesso em 2014

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife. Editora

Universitária UFPE, 2009.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O TRATAMENTO DADO AO SUJEITO PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Ruth Geisiane Alves da Silva (UFLA)

Márcia de Fonseca Amorim (UFLA)

1- Introdução

É sabido por todos que frequentaram as aulas de português que o sujeito é considerado termo essencial da oração, pois bem, aí começa a grande discussão acerca desse ponto, já que há sentenças em que ele não aparece. Para início de conversa, isso já nos coloca a par da inconsistência teórica do trabalho centrado em uma gramática normativa.

A definição de sujeito nos compêndios gramaticais ainda apresenta essa perspectiva tradicional, na qual é abordado o sujeito como sendo “aquilo do falamos” ou “aquele que pratica ação” entre tantos outros conceitos que, se formos analisar com cautela, veremos que não atendem à classificação proposta pela GT em todos os casos, o que acaba gerando contradição.

As duas definições apresentadas anteriormente foram analisadas, tendo em vista que elas geram dúvidas quanto à localização do termo em questão. Na primeira definição, encontramos uma imprecisão, que é a seguinte: o fato de o sujeito ser aquilo a que nos referimos remete a mais de uma possibilidade. Vejamos o exemplo abaixo dado em uma escola do município de Lavras, que possivelmente deve ter sido usado por outros professores em outras instituições.

a) Há alunos na escola.

Pois bem, no exemplo acima é claramente aceitável a resposta do aluno como sendo “alunos” o sujeito da oração, visto que, de acordo com a concepção normativa, existe uma declaração sendo realizada sobre o termo. No entanto, nesse tipo de oração, a gramática tradicional diz que não existe sujeito. Ora, mas esse termo não é essencial? Outro aspecto

relevante nesse exemplo é que o discente também pode dizer que escola é sujeito, porque também há uma declaração sendo feita a seu respeito.

Quanto à segunda definição, observamos que sujeito é aquele que pratica uma ação, pois bem, vejamos o exemplo abaixo.

b) O bebê nasceu.

Nesse exemplo, aconteceu algo até engraçado durante o estágio, um aluno respondeu à professora que o sujeito era a mãe do recém nascido. Todos riram e a docente chamou a atenção do aluno. Analisemos então a sentença, não é que o estudante talvez tenha razão? Pois como pode o “bebê” ser o sujeito da oração? O que foi questionado pelos alunos é o fato de o bebê não ser capaz de praticar uma ação – em termos semânticos, o questionamento é válido.

Diante disso, vemos que há muito que discutir acerca das definições do sujeito profanadas em sala de aula e por isso surgiu o interesse de abordar tal temática neste trabalho.

Esta pesquisa sugere um viés de ensino diferenciado, a fim de propor uma reestruturação da proposta de análise do sujeito com base em estudos linguísticos atuais.

2- Problematização

O ensino gramatical é constantemente ancorado nos parâmetros da gramática tradicional, que realiza um trabalho desvinculado da produção textual, com frases soltas e sem sentido, como diz Irandé Antunes (2003). Esse fato provoca uma desordem na cabeça do aluno, visto que ora os exemplos dados na escola atendem a definição proposta pela Gramática tradicional (GT), ora se contradizem. Dessa forma, busca-se nesta pesquisa responder à seguinte questão: por que as instituições escolares, mais precisamente os professores, continuam dando lugar a essa metodologia defendida pela GT?

3- Justificativa

Durante as observações de estágio, foi constatada uma dificuldade de alunos do ensino fundamental e médio em lidar com a definição de sujeito sugerida pela gramática normativa. Diante disso, surgiu o interesse pelo desenvolvimento deste trabalho.

A GT apresenta muitos aspectos que precisam ser analisados com cuidado, seja o caráter normativo, a inconsistência teórica, a monopolização de apenas uma variedade linguística, entre outras questões. Fundamentada na observação e reflexão da prática de ensino que vem sendo observada durante o Estágio Supervisionado, constatou-se uma lacuna entre o que é proposto pelos gramáticos acerca da definição de sujeito e a função que esse elemento desempenha de fato nos exemplos utilizados na escola. Dessa forma, percebe-se que a definição de sujeito proposta pela GT não dá conta de atender a alguns usos da língua, provocando confusão e contradição na cabeça do aluno.

4- Revisão da literatura

O tratamento do sujeito em salas de aula

Um viés descritivo e funcionalista

O ensino de gramática nas escolas tem sido a prática incessante de exercícios baseados em perspectivas tradicionais de análise da Língua Portuguesa, pelo fato de ainda haver um equívoco de que para se escrever dentro da norma padrão é preciso saber classificar termos e orações. A esse respeito, Antunes (2004, p 19) afirma que:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Antunes (2003, p.15) também cita a opinião de muitos estudiosos que dizem que a Escola não prepara seus alunos para a leitura, produção e compreensão dos diferenciados gêneros textuais que circulam na sociedade, tais como: notícia de jornal, bilhete, receita de bolo, carta, email, relatórios, poemas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e tantos outros que podem ser encontrados facilmente por aí.

Halliday (1985, apud Martelotta, 2013) também defende o ensino de língua centrado na produção e recepção de textos de diferentes gêneros textuais. Quanto ao ensino, o autor assume a perspectiva funcional de emergente a partir da própria situação

de uso da língua, ou seja, a gramática deve ser trabalhada a partir dos textos produzidos por uma dada sociedade.

O ensino atual, aliás, há muito tempo, não dá margem a uma reflexão sobre a língua, porque talvez alguns professores não saibam como aplicar o conhecimento linguístico de outra maneira e por isso ainda perpetuam uma gramática normativa, recheada de exercícios mecânicos, decorebas e atividades meramente classificatórias. Ou talvez, porque essa metodologia seja uma forma de conter a turma.

Segundo Martelotta (2013, p. 63) na perspectiva cognitivo-funcional, “a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso.” Sendo assim, é preciso que as aulas de língua portuguesa estejam centradas nos diferentes usos que um falante faz de sua língua.

A partir da discussão apresentada acima, propomos neste trabalho uma reflexão sobre duas propostas de estudo que contribuem para a compreensão da estrutura e do funcionamento da língua, quais sejam, as propostas descritivista e funcionalista. Ao unir essas duas propostas, pretendemos analisar tanto a estrutura linguísticas quanto os contextos de uso dessas estruturas, conforme o exemplo a seguir:



Na charge acima, as três orações que integram o diálogo estabelecido entre pai, mãe e filho não podem ser analisadas separadamente, uma vez que o texto é constituído pela soma dos dizeres de cada participante da ação linguística. Nesse caso, a análise centrada

apenas na estrutura não é suficiente para a compreensão da ideia proposta. Dessa forma, é preciso analisar a estrutura para verificar como a articulação dos elementos linguísticos encontra-se organizada e que efeitos de sentido essa sistematização promove no gênero em foco.

5- Metodologia

O desenvolvimento do presente trabalho ocorreu concomitantemente ao estágio de Língua Portuguesa em escolas públicas e privadas da cidade de Lavras (MG), no qual foi observado como é tratado o ensino de gramática, mais especificamente o tratamento do sujeito apresentado nos livros didáticos e como o professor lida com as definições desse termo.

Fez-se necessário, para a elaboração deste estudo, uma pesquisa bibliográfica sobre a classificação do sujeito dentro dos compêndios gramaticais, na qual foram examinados autores como Perini (1999), Possenti (1996), Bechara (2001) e Cunha (1985), entre outros.

6- Análise de dados

Com o desenvolvimento do presente trabalho percebemos que muitos professores não possuem consciência da problemática que o trabalho descontextualizado pode gerar no ensino. Para melhor explanar o que foi dito, tomemos os resultados de três perguntas que foram feitas a alguns docentes da rede pública e privada do município de Lavras (MG). As questões realizadas foram as seguintes:

- ▶ A definição de sujeito apresentada pela Gramática Normativa atende sua proposta de trabalho?
- ▶ Você tem dificuldade de trabalhar com esse termo?
- ▶ Se a resposta da pergunta anterior foi sim, quais são suas dificuldades?

Diante das indagações tivemos algumas respostas, que não cabe mencioná-las totalmente neste contexto, mas com a exposição dos resultados abaixo já dará para passarmos a ideia de todas elas.

INFORMANTE I:

- 1) “Sim. A definição é clara, de fácil entendimento.”
- 2) “Não encontro nenhuma dificuldade de trabalhar com esse tema.”

INFORMANTE II:

- 1) “Não. A definição dada pela gramática normativa é muito limitada, causando dúvidas na identificação do sujeito na oração.”
- 2) “Sim. Acho que se seguirmos as definições de gramática normativa, o termo torna-se confuso em relação ao que ele realmente representa.”
- 3) “Prefiro utilizar uma definição mais abrangente e evitar a tradicional. Sinto que os alunos apresentam melhor compreensão quando não os limitamos a pensar que sujeito é só quem pratica ação.”

INFORMANTE III:

- 1) “Infelizmente não, porque há imaturidade dos estudantes para entendê-la, assim é necessário que eu busque outras fontes para podermos exercitá-lo.”
- 2) “Não.”

INFORMANTE IV:

- 1) “Não, porque os alunos não têm interesse pra nada, não só para o trabalho com o sujeito.”
- 2) “Não, a única dificuldade que tenho é falta de educação dos alunos.”

Perante as respostas apresentadas por nossos informantes percebemos que eles não possuem, ou a maioria deles, clareza acerca do tratamento dado ao sujeito nos compêndios tradicionais. Esse fato, não significa que o docente não saiba trabalhar com tal elemento, mas sim o não conhecimento de uma metodologia diferenciada, que não se ancore apenas na perspectiva normativa.

No processo de revisitar as definições de sujeito, percebemos que o conceito apresentado pela GT não dá conta de explicar todos os casos que ocorrem na língua. Diante disso, fez-se necessário uma análise semântica da categoria ‘sujeito’ à luz da Linguística Sistêmico funcional, que trata o termo em questão como participantes, os quais podem ser: “atores”, “beneficiário”, “experenciador”, entre outras denominações.

Com a ferramenta escolhida para análise, percebemos que as explicações ficam mais claras e coerentes, o que contribui para o aprendizado eficiente do aluno.

7- Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho deu-se com objetivo de analisar se as definições apresentadas pela gramática tradicional eram consistentes a todo o momento e vimos que a conceituação defendida pelos normativos não contempla as ocorrências em sua totalidade na língua.

Existe uma grande lacuna entre o que os gramáticos pregam acerca do sujeito e como tal categoria realmente se comporta.

8- Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; Hasan, R. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do Português falado*. São Paulo, Editora Unicamp, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar Gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SAUTCHUK, Inez. *Prática de Morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

9- Bibliografia consultada

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico Como é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERINI, M. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

ANÁLISE DO USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO

Tamyres Cecília da Silva (UFLA)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

1. Considerações Iniciais:

Circulam diariamente na mídia, inúmeros textos, veiculando informações a todo o momento, contemplando os acontecimentos a nível local e mundial, nesse sentido, vemos expressos muitas vezes posicionamentos acerca de determinados assuntos de grande relevância, onde são impressas fortemente opiniões norteadoras de conclusões, e esses textos são denominados Artigos de Opinião.

As estratégias de persuasão são contempladas, uma vez que esse tipo de texto visa a envolver os interlocutores a partir de mecanismos argumentativos, que não só ativam os conhecimentos prévios dos leitores, como também propiciam a associação a outras informações, que por sua vez, orientam a direção de conclusões. Os agentes argumentativos, assim como as estratégias de persuasão formam um todo plausível de credibilidade e sustentação, apresentando fatos como únicos e opiniões como variáveis. Para a consecução do trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho teórico, embasada em diversos autores como Bazerman (2009), Koch (2002), Marcuschi (2008), Citelli (2002), Perelman; Olbrechts Tyteca (2002).

Para complementar o estudo teórico e ilustrar as discussões apresentadas, realizou-se a análise de três artigos de opinião, sendo eles do site Gazeta do Povo e Veja Online. Espera-se com tal estudo, promover uma discussão sobre o tema e assim sendo, desenvolver uma postura crítica quanto à escrita e leitura dos textos veiculados midiaticamente.

2. Fundamentação teórica:

2.1 Gêneros Textuais

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, percebidos como produtos da interação social e fruto dos processos de transformações e desenvolvimento cultural das sociedades. Hoje, com todo aparato eletrônico desenvolvido e o aumento da interação que estes aparatos propiciam, vemos disseminada uma gama de gêneros distintos, úteis à finalidade comunicacional. Muitas outras formas de comunicação puderam também ser contempladas através de tal desdobramento eletrônico-cultural tanto escrita, quanto oralmente.

Tais gêneros são caracterizados muitas vezes mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas, visto que eles se integram funcionalmente às culturas nas quais atuam. A língua percebida desse prisma, como atividade social, histórica e cognitiva, passa a evidenciar aspectos que não privilegiam apenas aspectos estruturais da mesma, deixando sua funcionalidade à mercê de um retrato do real, sendo assim, visualizamos os gêneros como materializações textuais que representam situações comunicativas. Partindo de tal pressuposto, observamos as colocações de Swales no que diz respeito aos gêneros:

“Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e de estilo” (SWALES, 1990, p. 58, apud HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114).

Tal colocação nos aponta a importância de compreendermos a dinâmica da utilização desses gêneros, onde o artigo de opinião se apresenta de forma a oportunizar uma visão mais ampla quanto às limitações que muitas vezes temos em trabalhar a argumentação e sustentação de nossas posições frente aos acontecimentos, sendo que é sabido que leitores que buscam a linguagem com certa argúcia, percebem os recursos que determinados textos utilizam para atingirem seu propósito final. O contato real com múltiplos textos que circulem socialmente, mais especificamente os textos argumentativos, deve estimular atitudes responsivas diante dos acontecimentos em seu meio social.

Os gêneros sofrem ao longo do tempo, modificações e adaptações paralelamente ao desenvolvimento social e tecnológico das sociedades, apresentando novos suportes e adaptações a gêneros já existentes, onde dialogamos com estudiosos para buscarmos o cerne da questão, quais os gêneros em suas propostas, e pudemos saber:

“Na proposta de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1996, apud BARBOSA, 2005, p. 5-6) são “divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”

Por serem dinâmicos, são de impossível quantificação, como supracitado, sofrem inúmeras alterações e adaptações que são ditadas pelo correr do tempo, que transforma as necessidades de comunicação e assim evoluem quanto a sua forma de apresentação e uso. Consideremos exemplos de gêneros textuais: mensagens, notícias, editoriais, artigos de opinião, crônicas, comédias, avisos, contratos, convites, dentre outros.

2.2 Argumentação

conhecido por nós o fato de que o processo de construção de sentido nos textos não perpassa apenas por sua materialidade; os textos do domínio jornalístico principalmente utilizam-se e veiculam informações reprodutoras da realidade e no caso dos textos argumentativos e opinativos, o objetivo maior é persuadir o leitor sobre determinado ponto de vista. Cada contato de um novo leitor com a produção textual possibilita a assunção de uma nova concepção, um olhar diferenciado que intermedia uma ressignificação contínua do que se encontra implícito, trazendo sentido ao texto. Visto isso, é necessário que observemos a dimensão persuasiva e a forma com que tal discurso vai sendo tecido, levando em conta a abordagem e o diálogo estabelecido com o interlocutor, buscando assim examinar os elementos do ato persuasivo. Segundo Koch (1987), produzimos enunciados de modo que a compreensão do nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade.

É perceptível o fato de que os textos carregam consigo a subjetividade ideológica do autor, pontos de vista por ele assumidos que buscam comprovar e validar tal posicionamento e as formas utilizadas para a argumentação visam aumentar a adesão dos interlocutores com relação ao que a ele é exposto ou algumas vezes ainda, afastar aquele

que tem posicionamento contrário, onde a argumentação não pode realizar seu propósito. Pedrosa (2010) aponta que “a intensidade da força argumentativa deve grande porcentagem ao emprego dos operadores argumentativos”, onde Koch (2000), compartilhando da mesma premissa, salienta que estes articuladores discursivo-argumentativos encadeiam atos de fala distintos, relacionam elementos de conteúdo, situam o estado das coisas que o enunciado apresenta, como oposição, contraste, concessão, justificativa, explicação, generalização e comprovação, apontando a importância da investigação acerca do uso destes operadores em produções textuais, uma vez que os desvios de uso podem causar incompreensões pela mudança intencional do autor.

O articulista se apresenta como mediador entre sua acreditação e as vozes circundantes ao tema abordado valendo-se da argumentação e apresentação dessas bases teóricas para analisar, avaliar e responder aos fins de sua produção e posição defendidos, onde um ponto de vista vai sendo construído e fundamenta valores, solicitando assim uma operação constante de sustentação das suas afirmações.

Faraco e Tezza afirmam que defender uma opinião pressupõe argumentos ou provas e construir um bom texto argumentativo é apresentar o outro lado, para melhor fundamentar o próprio lado (2001,p. 188); a margem argumentativa é definida pelo próprio tema, que pode ser de menor ou maior repercussão e a estrutura argumentativa deve oferecer credibilidade para que o texto caminhe em direção precisa, persuasiva. A seleção dos argumentos e a sua organização exigem do locutor o conhecimento e o domínio das formas sintáticas e dos procedimentos semânticos, onde tal modalidade pode ser representada por diferentes recursos linguísticos como principalmente indicadores de opinião, crença, advérbios, adjetivos, substantivos e orações substantivas, apresentam-se como elementos invariáveis, classificados à parte segundo Koch (2000) são responsáveis em grande parte pela força argumentativa dos enunciados.

Muitas vezes vemos sarcasmos e ironias relacionados aos diálogos presentes nos textos, o que muitas vezes pode não contribuir para um raciocínio lógico e consistente, promovendo assim um “empobrecimento” no que diz respeito à sustentação.

Ligado a isso vemos o fato de a argumentação não é limitada, ela sim, deve compreender uma entrada ao terreno do outro, primeiramente sensibilizando-o quanto aos valores que

mantem. Sendo assim, observamos o posicionamento de Perelman & Olbrechts Tyteca (2002, p.43);

“Persuadir é mais do que convencer: a persuasão acrescentaria à convicção a força necessária que é a única que conduzirá a ação”.

Os autores destacam a importância da intimidade com o público no que diz respeito a esses textos, salientando que é necessário que haja um diálogo com os leitores, que buscam firmar também suas creditações, não apenas instituir verdades e pareceres, sendo assim, tais produções “direcionadas” tem como o foco o receptor e o contexto ao qual circulam.

2.3 Artigo de Opinião

O gênero Artigo de Opinião é de cunho jornalístico, veicula geralmente em revistas e jornais, ou seja, encontram-se sempre à mão das pessoas; sua tipologia textual é de base dissertativa, onde uma opinião é construída. É apontado que nesses textos, o entendimento se deve à captação ideológica do autor, para que o que se encontra implícito se explicita. Especificamente vemos nesse gênero, um gosto pelo levantamento de tais assuntos, onde o autor se afeiçoa ao debate com leitores que gostam de saber o que se passa em seu meio e buscam tais leituras em busca de conhecimento sobre a sociedade. A ideia do leitor é conduzida através dos diálogos, refutações de informações, apresentação de opiniões, posicionamento e comprovações a fim de que, através do uso da língua, possa-se expandir tais pensamentos por ele antes possuído, acrescentando informações e certezas a creditações sem embasamento ou ainda vagas e duvidosas.

Mais importante que a creditação exposta pelo articulista, vemos a necessidade de que sejam comprovados os fatos por ele apresentados, de forma a ser comprovada a veracidade do conteúdo exposto, levando assim, seu nome ao fim da produção. Muitas vezes o jornal resguarda-se em relação às diferentes opiniões expostas e discutidas que possam contrariar a postura ideológica da instituição e, assim, ameaçar a sua credibilidade frente aos leitores, visto que as marcas expressas pelo autor são de grande subjetividade e muitas vezes podem se diferenciar do público e não garantir o fim proposto para tal

produção. Antunes nos propõe a visualizar que “quem escreve, na verdade escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (2006, p. 43). Sendo assim vemos explicitado o fato de que a escolha da linguagem (comum ou cuidada), é opção do autor, que sabe a qual público destinará sua produção final.

Abaurre e Abaurre (2007) afirmam que na produção de um artigo de opinião, é necessário que seja observada a estrutura do texto, onde a mesma pode não se apresentar de maneira fixa, mas os organiza:

- **Título:** Prevê o assunto abordado do articulista e, para efeito de entendimento, o leitor deve conhecer o assunto relevante anterior.

- **Olho:** estabelece a direção do assunto que será abordado pelo leitor posteriormente.

Quem escreve o olho geralmente não é o autor do artigo, mas sim o editor de onde o texto será publicado.

- **1º Parágrafo:** É a contextualização do assunto a ser abordado. Narra em linhas gerais o devido assunto relevante. Pode terminar com uma pergunta retórica que abrirá portas para nova análise e desencadeará uma série de argumentos.

- **2º parágrafo:** Começa a análise do autor, marcada pela presença de juízos de valor, que vão rodear todo assunto da posição autoral.

3º e 4º Parágrafos: As respostas conduzem gradativamente os raciocínios, coincidindo com a posição do leitor. Tais argumentos sustentam a análise e são logo explicados pelo autor.

- **5º e 6º Parágrafos:** Geralmente apresentam explicações de atitudes e enumeram outros aspectos relevantes ou conflituosos.

- **7º e 8º Parágrafos:** São os parágrafos finais e geralmente concluem a posição do articulista, a respeito do dito no olho do artigo. O leitor compreende, diante do exposto, por que o autor enumerou tantas razões e outras vozes nos parágrafos anteriores e assimila a ideia principal do texto, e conclui ainda de forma coerente com o todo apresentado.

Tal estrutura apresentado acima, como já dito não é fixa, pode se apresentar com determinadas variações, o que é realizado e ditado pelo articulista. Posterior à

estruturação, devemos considerar o uso dos operadores argumentativos na formação do texto, que funcionam como indicadores de argumentação e atuam na introdução dos mais diversos tipos de argumentos, como exemplo de operadores podemos citar os conectivos, advérbios, conjunções e palavras denotativas (que não são classificadas em nenhuma das dez classes gramaticais).

Para sua produção é necessário que se apresente um problema, digno de discussão e que seja proposta uma resolução, uma avaliação reflexiva acerca do assunto, sendo então compreendidos: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação. A situação problema é a contextualização do assunto a ser abordado, por meio de afirmações que se apresentam como gerais ou específicas. A discussão expõe tais argumentos, tecendo a opinião acerca do assunto abordado e a solução-avaliação evidencia as respostas encontradas. Sendo assim, tal apresentação não se apresenta rigidamente, mas o caracteriza, diferenciando o artigo de opinião dos demais gêneros existentes.

3. Análise metodológica, resultados e discussões.

Visando uma abordagem qualitativa, tomamos como base dois artigos de opinião, sendo um proveniente da Revista Veja On Line e outro do site Gazeta do Povo. Pudemos identificar em ambos os textos as estratégias e técnicas utilizadas pelos articulistas a fim de atingirem o objetivo final do gênero artigo de opinião – a adesão do público leitor e o interesse por leituras e produções que exijam postura e discernimento frente a questões relevantes. Reconhecemos também a contribuição de tais artigos para a expansão e enriquecimento da prática argumentativa, bem como para o fortalecimento da veiculação dessas produções na mídia. As estruturas puderam ser visualizadas e entendidas de acordo com os apontamentos antes feitos pelos teóricos, onde a caracterização se vislumbra pela subjetividade encontrada nessas produções que buscam transparecer a intencionalidade persuasiva.

1º Artigo de opinião: Artigo publicado na coluna Palavra da semana; publicado em 18/04/2014. Escrito por Sérgio Rodrigues. Diz respeito à distribuição de material didático com erro de grafia para estudantes da Cidade de Vespasiano localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, onde os alunos receberam livros com erros de grafia do

Hino Nacional impresso na contracapa do material, tema de discussões e reportagens em alguns jornais de grande circulação no País.

Brasil, “forão” da América

1º Parágrafo- Às vezes um erro de grafia, mesmo casual, é revelador. Isso ocorre no caso do “Brasil, *forão* da América” que, entre outros deslizes de revisão, adorna a letra do Hino Nacional que consta dos cadernos escolares distribuídos por uma prefeitura do interior mineiro, conforme [noticiado](#) esta semana.

2º Parágrafo- O fora (“mancada”) aumentativo dado pela secretaria de Educação de Vespasiano acaba sendo um daqueles achados poéticos que sintetizam algo maior: no caso, o desdém com que a educação é tratada no Brasil em todos os níveis de governo, por todos os partidos, em todas as gerações desde que o Hino Nacional foi composto, pelo menos.

3º Parágrafo- Um desdém que ameaça deixar nosso país fora – mais do que fora, *forão*, para forjar um subversivo aumentativo de advérbio – de qualquer galeria internacional de nações decentes que venha a se constituir no futuro.

4º Parágrafo- Ou alguém imagina ser coincidência que, apenas neste mês de abril que mal passou do meio, uma notícia como a do “forão da América” tenha disputado espaço na imprensa com o *Ácre* e o *Espírito Santo* de [uma cartilha](#) perpetrada no interior de São Paulo e com a grotesca [questão de filosofia](#) baseada no “pensamento” de Valesca Popozuda em Brasília?

5º Parágrafo- Será que, também em relação à educação, o Brasil vai ficar “deitado eternamente em berço esplêndido”?

O título apresentado pelo autor não sugere previamente o assunto que será abordado. Ao iniciar o texto faz um comentário geral sobre os erros de grafia e suas implicações, certas vezes no entendimento, certas em possíveis relações que podem ser feitas pelo leitor, dada a publicação de tal conteúdo. Mais precisamente o autor explicita

a falta de revisão de determinados textos direcionados a grandes públicos (nesse caso, educandos), que contém palavras com significações “reveladoras”, quando ligadas a outras produções que vem sendo publicadas.

O presente texto em análise aponta um fato ocorrido na cidade de Vespasiano, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, onde os alunos receberam livros com erros de grafia do Hino Nacional impresso na contracapa do material, tema de discussões e reportagens em alguns jornais de grande circulação no País. Nota-se no segundo parágrafo o início da argumentação em formação pelo articulista, constatando o erro como “achado poético”, com maior relevância do que muitos acreditam, relacionando isso ao descaso com a educação, sendo o material, alvo do erro citado, utilizado como didático da rede municipal de tal cidade. Não bastasse isso, o erro veio suceder na digitação do Hino Nacional, motivo de questionamento sobre o respeito e empreendimento de todas as esferas do governo em “todos os tempos”. No terceiro parágrafo o autor faz alusão ao texto escrito, classificando o erro quanto à classe gramatical concernente e expondo isso como algo que exclui o país de alguma participação num possível constructo que numere “nações decentes”, nesse caso o “forão” seria mais que fora. No quarto parágrafo o autor se vale de outros acontecimentos para sublimar ainda mais o erro grotesco; outras publicações lançada no mesmo mês (antes de sua primeira quinzena), participando assim de um acervo de “erros” que caíram na mídia e trouxeram indignação quanto a atos “educacionais” do mesmo calão.

No quinto e último parágrafo o autor infere uma pergunta fazendo sua própria relação ao Hino Nacional, o citado contendo erro, indagando se o País continuará (com relação à educação) “deitado eternamente em berço esplêndido”, assistindo e possibilitando a leitores e mais especificamente neste caso e nos outros citados no mesmo artigo analisado, esse tipo de atenção material e possibilidade de evolução através do “ensino”.

2º Artigo de opinião: Um artigo de Wemerson Damasio, publicado no Jornal de Londrina – Gazeta do Povo, no dia 12/06/2013, que discorre sobre o descaso com a educação.

A (des)educação brasileira

1º Parágrafo- Acontecimentos recentes – ou melhor, acontecimentos que querem que pensemos que sejam recentes – levantaram questões sobre a educação no Brasil, como a violência e o consequente descaso das autoridades. No entanto, não é de hoje, e muito menos de ontem, que fatores violentos assombram as escolas e todos aqueles que fazem parte delas.

2º Parágrafo-Vivemos em um país onde os números falam mais alto que a percepção e bom senso do cidadão; onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é camuflado bienalmente; onde o professor passou de transmissor de conhecimentos para educador básico e cuidador de crianças, em média 30 ou 35 por aula, recebendo uma responsabilidade que não lhe pertence: a de educar, no sentido primordial de um dicionário qualquer. Nesse processo de formar cidadãos (porque a responsabilidade agora cai única e exclusivamente sobre o profissional da educação) exclui-se, quase que em sua totalidade, a participação familiar e política desse pré-cidadão; expõe-se pré-adolescentes, adolescentes e profissionais ao barbarismo e conquistas medievais, guerras travadas diariamente por um espaço na sociedade.

3º Parágrafo- Fala-se constantemente da erradicação da miséria. Promovem-se projetos, distribuem-se benefícios e engana-se uma nação. Escondem atrás de algumas notas de real na realidade que, aparentemente, é aceita por aqueles que são beneficiados. Esquece-se, porém, que uma nação necessita de muito mais que apenas algum dinheiro no bolso; que a promoção cidadã é galgada diariamente com muito esforço, suor e educação. Educação em seu mais amplo sentido, e tal amplitude estacionou nas costas daqueles que se propõem enfrentar uma guerra munidos apenas de um pouco mais de conhecimento e boas intenções de transmiti-lo.

4º Parágrafo- Nesse contexto, todos se prejudicam: educandos e educadores, filhos e pais, cidadãos e país. A espera por uma sacudida no processo educacional fica cada vez mais utópica. O reflexo de tudo isso será percebido por gerações das quais, espero, não farei mais parte, tendo em vista que num futuro próximo as nossas vidas serão cuidadas e comandadas pela geração atual que desrespeita, agride, quase nada apreende e expõe-se, orgulhosamente, à regressão nas mídias. Por outro lado, podemos também ser cuidados e comandados por aqueles que, espertamente, nos deixarão de herança seu sucessores.

5º Parágrafo- Violência não é apenas socos, pontapés e agressões verbais; inclui-se nela também o descaso familiar e político para com uma geração que um dia povoará o país. O nosso país.

O autor apresenta um título que nos sugere previamente o assunto que será abordado, onde o mesmo faz assunção a um tema polemizado e ora muito discutido nas mídias. Apresenta em seu primeiro parágrafo a violência em suas facetas variadas, apontando-a também como falta de atenção e cuidado pelos poderes que deveriam reger a sociedade. No segundo parágrafo, vê -sem expressos diversos fatos e dados que apontam a acreditação do autor sobre o desenvolvimento da educação, seus índices e uma não-definição da visão que tem sido aceita sobre a educação e o ato de educar em si, o que tem sido dicotomizado e gerado confusão de papéis entre os educadores e as famílias. No terceiro parágrafo nos é mostrado um panorama sobre projetos sociais e pobreza quanto ao entendimento do povo em relação a isso, onde é exposto que uma nação não necessita somente de projetos e benefícios sociais, sendo assim feito, mascara-se o que é realmente relevante, o resultado de um trabalho em prol do povo, do contrário, viveremos dependendo de boas – intenções.

No quarto e penúltimo parágrafo vemos ilustrado quão prejudicial tal processo é para os educandos, educadores e para a própria educação, onde uma reviravolta se mostra quase impossível e é denominada como “utópica”, que trará resultados refletidos nas próximas gerações, seguido da colocação do autor, sua esperança de não mais estar aqui para viver

tal experiência, apontando eu já vemos nos jovens o resultado de um mal – cuidado dispensado à educação e aos educandos e envolvidos em geral, ou por sucessores preparados espertamente.

No último parágrafo o autor retoma o assunto violência, finalizando suas colocações e relacionando o descaso a um ato violento para com os participantes do processo educacional e para toda a sociedade, mais especificamente com o país que habitamos, que todos nós, como salientado, habitamos.

4. Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as estratégias empregadas na construção dos textos conhecidos como artigos de opinião, mais precisamente os articuladores argumentativos que se apresentam como o recurso mais eficaz de persuasão e credibilidade de tais textos, ora tão disseminados pelas mídias. O artigo de opinião é encontrado circulando nos jornais, revistas, internet, utilizando temas polêmicos, que exigem um posicionamento por parte dos espectadores, leitores e ouvintes e o autor por sua vez, expõe suas ideias com intenção de convencer seus interlocutores. Direccionamos nosso olhar para o campo da argumentação, onde pudemos compreender que tais produções são, como em outros gêneros, produtos da interação social e muito particulares em suas estruturas. Koch nos aponta que “(...) o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz a uma ideologia na acepção mais ampla do termo”. Assim sendo, vemos que não é função do articulista e até mesmo do artigo de opinião em si, transmitir uma mensagem apenas, mas sim, aproximar o leitor e dialogar com suas credenciações e valores sobre o que acontece na sociedade. Nossas análises constataram que a argumentação bem como os operadores argumentativos se apresentam através de formas variadas, visando a persuasão e a interação para com o público leitor. Podemos destacar o uso da retórica, intencionalidade, modalizadores, escolha lexical e boa organização dos operadores argumentativos com a finalidade de validar a posição assumida. Os artigos foram selecionados de forma a explorar o uso dos operadores argumentativos, onde se mostraram eficientes no convencimento dos leitores. Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que é necessário um entendimento acerca dos artigos

de opiniões e a forma com que se dá a argumentação através dos operadores argumentativos existentes em nossa língua.

Referências Bibliográficas:

- ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M.B.M Produção de texto: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

-BAZERMANN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Org. A. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

- CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. São Paulo, Ática, 2002.

-DAMASIO, Wemerson. A (des) educação brasileira. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/conteudo.phtml?id=1381051>> . Acesso em 15 jun. 2014.

- DOLZ J; NOVERRAZ M.; SHENEUWLY, B. Seqüências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J.; SHENEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e linguagem . 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- PERELMAN, C. & OLBRECHTS T., L. Tratado da argumentação: a nova retórica. [Trad. Maria Emantina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- RODRIGUES, Sérgio. Brasil, “forão” da América. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/palavra-da-semana/brasil-o-forao-da-america>> . Acesso em 10 mai. 2014.

CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS DE CLARICE LISPECTOR. ESTUDO SOBRE AS CIDADES E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS CRÔNICAS DA ESCRITORA

Yara dos Santos Augusto Silva (UFMG)

“A glória de uma pessoa era ter uma cidade.”

Clarice Lispector. *A cidade sitiada*.

Clarice Lispector constitui uma voz singular dentre a Literatura Brasileira, na medida em que a escritora funda uma obra alicerçada na busca pela linguagem do existir, capaz de inquirir e exprimir àquilo que pertence ao íntimo humano e ao campo do que é considerado, *a priori*, como o insoldável das coisas. Nessa perspectiva, a escrita que nos legou a autora, ao se elaborar como uma literatura que visa a apreender ao fugido, esboçar o inefável de uma experiência limite, constrói-se não somente a partir do exprimível, mas também por meio de lacunas e entrelinhas, que demandam que o leitor não lhe circunscreva completamente o sentido, mas antes se empenhe em preservar e jogar com tais zonas intervalares de sentido.

Ao considerarmos que a historiografia literária divisa, dentre as tendências da literatura brasileira, a vigência, entre 1930 e 1945, da Prosa Regionalista, voltada para espaço físico, o ambiente local e a cultura que dele emerge, com preocupações de denúncia e transformação sociais, produzida por autores como José Américo de Almeida (*A Bagaceira*, 1930), Raquel de Queirós (*O Quinze*, 1930), José Lins do Rego (*Menino de Engenho*, 1932; *Fogo Morto*, 1943), Jorge Amado (*Suor*, 1934; *Capitães da Areia*, 1937, ...), Graciliano Ramos (*Vidas Secas*, 1938), Érico Veríssimo (*Saga*, 1940). Tendência ao qual se contrapõe a emergência, a partir de 1945, da Prosa Intimista, introspectiva, de análise psicológica, com ênfase na linguagem, capitaneada por escritores como Lúcio Cardoso (*A professora Hilda*, 1946), Adonias Filho (*Servos da Morte*, 1946), Mário Donato (*Presença de Anita*, 1948), Osman Lins (*O visitante*, 1955), Graciliano

Ramos (*São Bernardo*, 1934; *Angústia*, 1936), ao qual também se filiaria Clarice Lispector (*Perto do coração selvagem*, 1943, ...). Perante tal divisão, devemos atentar para o fato de que se trata de um enquadramento com fins didáticos, rotulação que implica em possíveis limitações e simplificações quanto às produções literárias de tais escritores que, ao longo de suas obras, expandiram os sentidos de suas criações. Do contrário, a princípio, pode soar bastante provocativa a proposição do presente estudo de pensar a cidade e o espaço literário segundo Clarice Lispector. No entanto, é preciso ressaltar que a autora de *A cidade sitiada*, especialmente na redação de suas ditas “crônicas”, que discorrem sobre distintas cidades, conjuga com propriedade um pensamento sobre o espaço urbano e a vida citadina com a redação de uma prosa intimista, conformando instigantes cartografias literárias. Nesse sentido, este trabalho de investigação visa a inquirir como Clarice Lispector elabora o espaço literário de suas crônicas, ao se deter, sobretudo, na análise do tratamento concedido pela autora às cidades que representa, a partir de um olhar particularizado.

Nascida na Ucrânia, ainda bebê, Clarice Lispector imigra junto com toda a família para o Brasil. Passa a infância no Recife e a juventude no Rio de Janeiro. Mais tarde, mora por seis meses em Belém (PA), com o marido. Em 1944, na condição de mulher de diplomata, a escritora vai viver em Nápoles. Reside também na Suíça, na Inglaterra e nos Estados Unidos, bem como desfruta da oportunidade de muito viajar. Em 1959, escritora reconhecida, retorna em definitivo ao Brasil e elege o Rio de Janeiro como cidade para viver. As vivências das distintas cidades, com as quais trava contato nessa itinerância ao longo da vida, refletem-se na escrita de boa parte das centenas de crônicas que Clarice publica na coluna mantida, de agosto de 1967 a dezembro de 1973, aos sábados, no Caderno B, do *Jornal do Brasil*, que contemplam os 500 textos compilados na obra *A descoberta do mundo* (1984). Neste estudo, objetiva-se, portanto, discutir como algumas das referidas crônicas da autora representam as cidades das quais tratam, bem como analisar as distintas perspectivas e modos expressivos a partir dos quais isso ocorre.

Na década de 1950, o crítico literário Assis Brasil (1953, p. 65) afirmava que mais do que os romancistas, eram os cronistas quem produziam o retrato da cidade: “são os cronistas que estão levantando o imenso mural da metrópole individual e coletiva, pessoal e anônima que é o Rio de Janeiro.” Posteriormente, na Revista *Manchete*, Mendes Campos, Rubem Braga e Fernando Sabino formariam a mais importante tríade da crônica

brasileira. Clarice Lispector, “a moça dos olhos de piscina”, que inspirou a crônica *O poeta e os olhos da moça*, de Rubem Braga, amiga de escritores e jornalistas, ao se mudar em definitivo para o Rio de Janeiro, integrara-se em um meio intelectual masculino. Já divorciada e com a necessidade de ampliar a sua renda, ela passa a se exercitar na escrita de textos sob encomenda, com a publicação das crônicas no jornal.

Como nas demais obras da autora, nas crônicas, podemos perceber uma estreita relação entre literatura e vida, uma vez que a escrita - trabalho sobre a linguagem mediado pela subjetividade -, dá-se como uma condição essencial ao existir, consiste em um mecanismo a partir do qual experimentar e apreender ao mundo. Na cultuada e derradeira entrevista concedida pela autora, a Júlio Lerner no ano de 1977, no programa *Panorama Especial*, da TV Cultura, Clarice Lispector proferiria a contundente afirmação: “Eu penso que quando não escrevo, estou morta.” Para que pudesse suportar o peso de existir, usufruir da sensação de estar viva, portanto, fazia-se imperiosa a necessidade de escrever. Sob tal perspectiva, há que se observar que a prática de escrita compreende o fluxo de escritura como modo expressivo surgido a partir de uma espécie de imersão em si, uma ação discursiva capaz de fraturar a linguagem corrente, concedendo-lhe ares de linguagem particularizada, e por outra parte, supõe ainda o contato com os influxos de vida que emergem do meio social. Nesse sentido, na escritura de Clarice Lispector, o que engloba suas crônicas, a despeito da aproximação do gênero com o factual e realidade cotidiana, escrever não consistia em um mecanismo que visava propriamente apenas a relatar, mas antes elaborar, conceder uma aproximação àquilo que constitui a experiência. Diante disso, sobrevém a ideia de escrita como “passagem” de vida, conforme enuncia Deleuze (1997, p.11):

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. (...) é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.

Apesar de viver no Brasil quase desde o seu nascimento, Clarice Lispector (1999, p.319-320) era constantemente interpelada acerca de sua nacionalidade, o que a motivou a escrever uma interessante crônica sobre o pertencer e os mitos rodam a sua origem, intitulada jocosamente de *Esclarecimentos – explicação de uma vez por toda*:

(...) nasci na Ucrânia, terra dos meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchetchelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido; pararam em Tchetchelnik para eu nascer e prosseguiram viagem. Cheguei ao Brasil com *apenas dois meses de idade*. Sou brasileira naturalizada, quando, por uma questão de meses, poderia ser brasileira nata. Fiz da língua portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor. Comecei a escrever pequenos contos logo que me alfabetizaram e escrevi-os em português, é claro. Criei-me em Recife, e acho que viver no Nordeste do Brasil é viver mais intensamente e de perto a verdadeira vida brasileira que lá, no interior, não recebe influência de costumes de outros países. Minhas crendices foram aprendidas em Pernambuco, as comidas que mais gosto são pernambucanas.

O referido texto constitui uma legítima declaração da identificação de Clarice Lispector com a identidade cultural brasileira, que pretende sanar qualquer possível dúvida quanto à naturalidade da autora. Na crônica, ela esclarece que é brasileira naturalizada, mas que poderia ser nata apenas por uma questão de meses e se define, sobretudo, a partir da condição de escritora que escreve em português. Ela ressalta ainda a importância de sua criação em terras nordestinas e a influência da cultura pernambucana em sua formação.

Em contraposição com a crônica que proclama a identidade brasileira da autora, temos a exposição sobre a espécie de quase exílio que Clarice viveu em Berna, Suíça, na ocasião que morou na cidade para acompanhar ao marido diplomata. Na penosa crônica *Lembrança de uma fonte, de uma cidade*, temos a descrição por parte da escritora a respeito do ser estrangeiro, da sensação de *depaísamento*, da inadaptação e não pertencimento de que foi tomada no período em que lá permaneceu. Em Berna, como parte da “monotonia” que a atormentava, ela vivenciara a abstenção de interlocutores e o isolamento como escritora. A exasperação que lhe causara a cidade conduz Clarice Lispector (, p.) a traçar um contundente relato, que se conclui com uma fala que sugere o verso “*E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu*”, do poema “*Tabacaria*”, de Fernando Pessoa (1993, p.107), como possível intertexto:

O que me salvou da monotonia de Berna foi viver na Idade Média, foi esperar que a neve parasse e os gerânios vermelhos de novo se refletissem na água, foi ter um filho que lá nasceu, foi ter escrito um de meus livros menos gostado, A cidade sitiada, (...) minha gratidão a esse livro é enorme: o esforço de escrevê-lo me ocupava, salvava-me daquele silêncio aterrador das ruas de Berna, e quando terminei o último capítulo, fui para o Hospital dar a luz o menino. Berna é uma cidade livre, porque então eu me sentia tão presa, tão segregada? Naquela hora do crepúsculo, sozinha na cidade medieval, sob os flocos ainda fracos de neve –

nessa hora eu me sentia pior do que uma mendiga porque nem ao menos eu sabia pedir.” (LISPECTOR, 1999, p.270)

Cidade onde se criou, Recife emerge nas crônicas de Clarice Lispector (1999, p.169), associado, sobretudo, a memória pessoal e familiar da autora. Em textos a exemplo de *Banhos de mar*, temos remissões à cidade, pontuadas por uma memória nostálgica, saudosa de um tempo que já se perdeu: “Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife. (...) A evocação da figura do pai completa um quadro memorialístico que referencia a convivência da família e a integração desta com a cidade, em uma época em que a noite no espaço citadino parecia não ameaçá-los com perigos ou violência. Sobre o curioso passeio praticado, a autora acrescenta: “Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era tomado antes do sol nascer. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo.” Outras referências a Recife se fazem em crônicas que tratam da retomada da infância, como em *Cem anos de perdão*, que narra os pueris roubos de rosas e pitangas que a autora não se arrepende de haver praticado: “Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e pitangas tem cem anos de perdão.” (LISPECTOR, 1999, p.299). Sobre a escrita da memória, Nádya Gotlib (2012) assevera que, distintamente da irmã, Elisa Lispector, que cultivava uma “técnica de arquivo”, que supunha a acumulação de referentes, a preservação do repertório de dados, a ênfase no detalhe, por sua vez, Clarice Lispector praticava uma “técnica de artista”, que primava pela criação, que partia do dado memorialístico, mas ultrapassava-o pela via da fabulação literária.

Entre ironia e admiração, Clarice Lispector escreveu duas crônicas sobre Brasília, a nova capital do país. A cidade artificialmente criada com apuro e requinte no meio do então desabitado Planalto central, que já espantara a Elizabeth Bishop, foi o tema de “Nos primeiros começos de Brasília” (1962). Mais tarde, em outra referência a cidade, Clarice extravasa todo o estranhamento que ela lhe provoca em uma nova crônica, “Brasília: Esplendor” (1972), que, entre a euforia e a vertigem, critica desde o fato de a cidade ser “abstrata”, “gramatical demais”, “de ficção científica”, até os excessivos trâmites e bandeiras, as sugeridas pompas e mordomias de uma elite política, em um país “pobre”. Conforme esclarece Maria Bonomi (*apud* SOUZA, 2013, p.65), amiga pessoal

de Clarice, a autora escreve o segundo texto de modo mais descompromissado do que na primeira ocasião, em uma espécie de revanchismo:

Me contou de Brasília nas duas ocasiões que lá estive em 1962 e 1964. Na primeira vez falou ser ‘coisa profissional’, teve que opinar por escrito, ela não gostou e deu problema, pois era esperado que louvasse Brasília. Depois, em 1974, foi com gosto que falou por fuga, vingança e confronto (me disse), de todo mais que existe. Ali Brasília muda, mas alcança o esplendor justamente pelo valor agregado do que provoca em Clarice nessa segunda incursão.

Ao versar sobre o Rio de Janeiro desde a zona sul, com suas personagens donas de casa pertencentes à classe média, até os subúrbios e áreas periféricas, como no caso de personagens de contos e crônicas e, especialmente, da célebre Macabéa, protagonista do livro *A hora da estrela*, Clarice traça uma espécie de cartografia carioca que mapeia distintos pontos da cidade. Na estreita relação entre experiência urbana e cena escrita, que permeia as crônicas cariocas de Clarice, parece sobrevir uma espécie de leitura do ambiente citadino, com o intuito de lhe capturar algo como uma atmosfera, a dita “alma das ruas”, absorver um dado, contemplar um acontecimento, quer seja este corriqueiro ou singular. Conforme o que argumenta Roland Barthes (1987, p.187), em “Semiologia e Urbanismo”, ao propor que “a cidade é uma escrita, quem se desloca nela (seu usuário) é uma espécie de leitor, que, conforme suas obrigações e seus deslocamentos, faz um levantamento adiantado de fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”.

Do contato com o ambiente citadino, decorre a crônica típica, como no caso de *Morte de uma baleia*: “Em minutos espalhara-se a notícia: uma baleia no Leme e outra no Leblon haviam surgido na arrebentação de onde tinham tentado sair sem no entanto poder voltar.” (LISPECTOR, 1999, p. 125). No texto, a autora parte de um ocorrido que gera comoção na cidade, para dele extrair a matéria de toda uma reflexão filosófica sobre a natureza do humano desenvolvida a seguir. Além disso, a vivência da cidade incita textos que primam pelo olhar e a sensorialidade, como em *Ato gratuito*; “Eu ia ao Jardim Botânico para quê? Só para olhar. Só para sentir. Só para viver. (...)” (LISPECTOR, 1999, p. 411), ou ainda um declarado *voyeurismo*, como na crônica *Eu tomo conta do mundo*. Outros textos encenam a cidade e seus personagens, os distintos tipos e classes sociais que por ela circulam, como se dá a interação entre diferentes sujeitos, como em *As caridades odiosas*: “Eu passava pela rua depressa, emaranhada nos meus pensamentos, como às vezes acontece. Foi quando meu vestido me reteve: alguma coisa se enganchara na minha saia. Voltei-me e vi que se tratava de uma mão pequena e escura.” (LISPECTOR, 1999, p. 249).

Conforme assevera Walter Benjamin (1995, p.73), “saber orientar-se em uma cidade não significa muito. Entretanto, saber perder-se, como alguém se perde em uma floresta, demanda instrução.” Ao tratar dos efeitos da rua, Clarice é exímia artista em construir narrativas que recompõem uma experiência de choque entre uma paisagem íntima e o espaço externo (identificado como alguma rua, cidade, local de interesse ou representado como espaço abstrato). Diante disso, elabora-se um modo de relação entre a consciência do personagem e a realidade circundante que repercute em uma inquietante experiência interior que acomete ao protagonista da narrativa, reverbera-se em um novo modo deste apreender o mundo. Isso se expõe em diversos textos, quer seja no aclamado “Perdoando Deus”, ou em “Uma coisa”, texto que exprime o poder de perturbação e encantamento propiciado pelo espaço urbano, pela rua:

Eu vi uma coisa. Coisa mesmo. Eram dez horas da noite na Praça Tiradentes e o táxi corria. Então eu vi uma rua que nunca mais vou esquecer. Não vou descrevê-la: ela é minha. Só posso dizer

que estava vazia e eram dez horas da noite. Nada mais. Fui porém germinada. (LISPECTOR, 1999, p.51)

Como resultados, podemos concluir que, ao tratar de diversas cidades, as crônicas publicadas por Clarice Lispector no Jornal do Brasil delineiam cartografias literárias, que encenam reflexões acerca do pertencer e da identidade, da relação entre escrita e memória, do ser estrangeiro e da sensação de depauperamento, e especialmente, a respeito da vivência de choque entre uma paisagem íntima e o espaço urbano, que repercute em uma inquietante experiência interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo. In: _____. A aventura semiológica. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Rua de mão única*. 5. ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 71-142. (Obras escolhidas, vol. 2).

SOUSA, Carlos Mendes de. *Clarice Lispector – Pinturas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: _____. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. Ed. 34: São Paulo, 1997, p. 11-17. Coleção Trans.

GOTLIB, Nádia. Momentos de Clarice. Vídeo. 2012. Disponível em: < http://claricelispectorims.com.br/Media/view_video/147 >. Acesso em 7 de novembro de 2013.

LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Programa “Panorama”. Rio de Janeiro, TV Cultura, 1 de fevereiro de 1977. Entrevista concedida a Júlio Lerner.

NUNES, Benedito. *O mundo de Clarice Lispector*. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

PESSOA, Fernando. Tabacaria. In: *Ficções do Interlúdio/4 Poesias de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. p. 107.

WISNIK, José Miguel. A Matéria Clarice. Vídeo. 2012. Disponível em: <
http://claricelispectorims.com.br/Media/view_video/55> . Acesso em 7 de novembro de 2013.

Caminhos e descaminhos das palavras do tutor na EaD

Rita de Cássia Lopes Toledo (UFLA)

Kyldes Batista Vicente (Unitins, ITOP)

Introdução

Para a elaboração de um texto reflexivo acerca dos caminhos e descaminhos apresentados e trilhados pelo tutor na educação da distância, buscaremos em Bakhtin (a linguagem dialógica e a interação pela linguagem) e Paulo Freire (repertório) elementos para entender a lógica da linguagem dialógica assimilada pelos autores de textos para o ensino a distância.

Nosso texto será conduzido em partes: em primeiro lugar, a linguagem dialógica, a linguagem como processo de interação; depois, a noção de tutor e a sua função no processo de ensino e aprendizagem a distância; um terceiro momento será destinado ao estudo do conceito de aluno virtual. Tudo isso para que possamos chegar à reflexão proposta.

Linguagem dialógica, linguagem como processo de interação e repertório

O que distingue as ciências humanas das outras ciências é o fato de seu objeto de investigação ser o texto (ou o discurso). As ciências humanas focalizam o homem como produtor de textos: “[...] o homem não é só conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles [...]” (BARROS, 2005a, p. 26).

Ao considerar o texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin identifica duas concepções diferentes do princípio dialógico: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos. Esse teórico compreende que, nas ciências humanas, tanto o objeto quanto o método são dialógicos.

Na condição de objeto, o texto é artefato de significação (o texto significa), produto de uma enunciação feita em um determinado contexto sócio-histórico e dialógico,

uma vez que se define pelo diálogo entre os interlocutores e, também, pelo diálogo entre outros textos. Além disso, o texto é único e não-reproduzível.

Segundo Barros (2005), para Bakhtin, as relações entre o sujeito da cognição e o sujeito cognitivo (a ser conhecido), nas ciências humanas, são relações de comunicação entre Destinator e Destinatário: “O sujeito da cognição procura *interpretar* ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer o objeto” (BARROS, 2005a, p. 28, grifo do autor). Isso porque a compreensão é uma espécie de diálogo. Por isso, ela está para a enunciação como uma réplica está para a outra no diálogo. Para Bakhtin (1978, p. 132), “Compreender, portanto, é opor uma contrapalavra à palavra do locutor”.

A concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, o que reflete o entendimento de que o ser humano é definido pela alteridade e depende do outro para sua concepção, uma vez que é impossível pensar no homem sem ter em consideração as relações que o ligam ao outro. Para Bakhtin, citado por Barros (2005a, p. 28), “a vida é dialógica por natureza”.

Conforme já indicado, Barros (2005b) informa que os escritos de Bakhtin apresentam duas noções de dialogismo: dialogismo entre interlocutores e dialogismo entre discursos. No primeiro caso, que nos interessa aqui, admite-se que

É na interação entre interlocutores que reside o princípio fundador da linguagem. [...] O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (BAKHTIN, *apud* BARROS, 2005b, p. 30-31).

Em face disso, o discurso não é individual: ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores, por sua vez, seres sociais. Não é individual também por causa de suas relações com outros discursos. Enfim, a linguagem é, por constituição, dialógica. Barros distingue dialogismo e polifonia, usados, algumas vezes, como sinônimos. Segundo essa autora, o primeiro termo refere-se ao “princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso” (2005b, p. 35), e o segundo é empregado para “caracterizar um certo tipo

de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes [...]” (2005b, p.35).

Nos textos polifônicos, são percebidas muitas vozes, o que faz oposição aos textos monofônicos, que dissimulam os diálogos que os constituem. O diálogo é condição da linguagem e do discurso. No entanto, há textos monofônicos e polifônicos, em harmonia com as estratégias discursivas empregadas.

Enfim, os textos polifônicos são aqueles nos quais os diálogos entre discursos ficam patentes. Nos textos monofônicos, ao contrário, esses diálogos não se deixam perceber: estão ocultos sob a configuração de discurso único, de uma voz que ecoa isoladamente. Logo, não é difícil perceber que monofonia e polifonia são efeitos de sentido, resultantes de procedimentos discursivos.

Neste trabalho, utilizaremos a noção de dialogismo entre interlocutores, uma vez que consideraremos a relação entre o aluno e o tutor no processo da educação a distância. No que se refere ao aluno, o elemento que apresenta para construir a relação com o conteúdo apresentado pelo tutor é seu repertório: o aluno traz o seu repertório para interagir com o discurso do tutor.

Mas o que se compreende por repertório? De acordo com Paulo Freire (1987), repertório é o conjunto das experiências que o aprendiz traz para escola, resultado das vivências cotidianas em um contexto sócio-histórico específico, para dialogar com o conhecimento sistematizado com o qual entrará em contato na instituição escolar. O repertório identifica o sujeito: é sua visão de mundo. Não é um simples discurso, mas envolve “[...] rotinas, instrumentos, maneiras de fazer, gestos, signos, símbolos, ações ou conceitos que o aluno, como sujeito social, vem produzindo ou adotando no curso de sua existência e que passam a ser parte de sua prática”. (WENGER, 2006, s/p). Sendo assim, o repertório do aluno é mais que um discurso. Envolve, além de palavras, o não-dito, e é mais que um pano de fundo para a construção do conhecimento. Talvez se possa dizer que ele, o repertório, seja uma espécie de chão do qual nasce o novo conhecimento, auxiliado pela percepção que o autor dos textos possui dos alunos virtuais a partir de conhecimentos preliminares, tais como a consciência da realidade educacional brasileira, os problemas enfrentados pelo ensino público e o perfil do aluno que ele elabora por meio dos fóruns e chats.

Não se pode afirmar a ocorrência de uma relação cem por cento do conteúdo apresentado pelo tutor na disciplina e o repertório do aluno. Entretanto, pode-se arriscar a possibilidade de que ocorram pontos de contato, a partir dos quais dar-se-á o primeiro passo na construção do conhecimento pelo aluno, cuja expansão dependerá, apenas, de seu empenho individual e da habilidade de contrapor sua palavra à palavra do tutor, o que resultará do exercício contínuo da autoaprendizagem.

O tutor como mediador da aprendizagem

O tutor de EaD é um profissional qualificado que comunga conhecimentos específicos da sua área de conhecimentos, no caso em questão, o curso de Letras/Português, com conhecimentos pedagógicos que resultam em uma prática eficaz capaz de formar profissionais competentes e comprometidos, com habilidades e conhecimentos e cidadãos e pensantes, para a sociedade em que vivemos.

O tutor tem a grande responsabilidade de levar a palavra, por caminhos, onde por vias normais, através das Instituições de Ensino públicas ou privadas, seria, por assim dizer, impossível de se chegar. Entretanto, por meio da EaD, os tutores encurtam os caminhos e fazem com que estas palavras cheguem.

A contratação dos profissionais é feita através de concurso de provas de conhecimentos específicos, em sua área de atuação, para professores com pós-graduação, dando prioridade para os professores que estejam cursando mestrado ou doutorado, o que prova a preocupação com o nível do curso de graduação a ser oferecido pela Instituição de Ensino. O Ministério da Educação utiliza o método do curso não presencial, o que é uma grande vantagem para o cursista que, muitas vezes, mora em lugares onde não existe uma Instituição de Ensino Superior Pública ou Privado, ou mesmo que esta exista, (ele) não precisa sair do trabalho, enfrentar dificuldades para chegar à escola cansado e correr o risco de sofrer a discriminação dos colegas, que não possuem a mesma rotina.

No ensino a distância, o aluno chega em casa, descansa, se alimenta, e depois vai para seu computador onde, ao entrar no AVA, sempre encontra algum colega, ou mesmo o tutor com quem pode interagir, trocar ideias, opiniões. O método não presencial implica em toda forma de ensino/aprendizagem, onde tutores e alunos não permanecem em

contato físico, nem interagindo ao mesmo tempo, mas os tutores são treinados pelas Instituições de Ensino, onde estarão prestando serviços para o atendimento aos alunos.

Os treinamentos feitos pelo CEAD por profissionais da assessoria didática (planejamento, elaboração, execução e treinamento) e do professor-tutor, devem ter carisma e ser um bom observador, saber ler nas entrelinhas do texto do aluno, as dificuldades pelas quais o aluno está passando e auxiliá-lo a vencer e transpor as barreiras que ele precisa. O tutor precisa, muitas vezes, ser também um psicopedagogo e um psicólogo.

Em nosso programa de educação a distância, temos diversos exemplos de cursistas de cidades, ou mesmo distritos, onde eles não possuem sequer um computador, o distrito onde a internet ainda não chegou, mas o aluno tem um sonho: ser um profissional e ter reconhecimento em sua profissão, como professor, formado pela UFLA. Então, semanalmente, ele viaja até a cidade e vai fazer as atividades através do AVA, pois em casa ele já estudou seu material de estudo, já conhece as atividades a serem resolvidas e, chegando à cidade, procura por uma escola pública onde possa conseguir um computador com internet, que possa usar como empréstimo e fazer as suas atividades.

Nestes dois dias da semana, em nosso caso segunda e terça-feira, entra em contato com o tutor, interage com os colegas da cidade e de outras cidades mais próximas via mensagem, através do AVA, e retorna à tarde, para sua casa, com a certeza de seu dever cumprido, já que conversou com o tutor, interagiu com os colegas e realizou suas atividades. Na próxima semana voltará, pois outras atividades o esperam para serem realizadas. Sua alegria é levar impresso os feedbacks que recebeu dos tutores, os resultados de seus esforços, sejam eles elogios, risos de felicidades, mas se forem críticas construtivas, leva a resposta da conversa que teve com a tutora e o esclarecimento de suas dúvidas com relação aos conteúdos que sozinho, não conseguiu assimilar. Mas ouve sempre do tutor “antes de postar as atividades tire sempre suas dúvidas comigo, estou sempre à sua disposição”.

Desta forma, o tutor vai costurando as palavras e levando seus alunos por caminhos mais além, sabendo que, em sua jornada, precisa interagir com os alunos, conhecê-los e fazer-se conhecidos deles. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire enfatiza que para um educando cuja perspectiva seja progressista, é

necessário estar de acordo que só é possível ensinar em processo, já que o conhecimento é obtido socialmente e não se trata de um ato de transmissão de conhecimento, mas sim de criação de oportunidades para construção de saberes, representando um processo de formação, na qual o educando se torna sujeito de seus conhecimentos, porém, ambas as partes desse processo passam por um aprendizado.

Nessa perspectiva, o tutor atuará juntamente com o professor neste processo de acompanhamento dos alunos, eles terão pela frente muitos desafios, e um deles é demonstrar empatia e capacidade para entender seus alunos. Os alunos precisam ser orientados e motivados para que se envolvam no conteúdo das aulas, nas atividades, etc.

É o professor que, no decorrer dos módulos, envia mensagens para os alunos, incentivando-os, motivando-os e é por suas reações que sabemos quem necessita de maior apoio, também promove e acompanha as interações entre os alunos e o material didático. Então, é o professor/tutor que organiza os grupos de trabalho ou de estudo, incentivando a aprendizagem colaborativa. Os alunos precisam ser orientados pelos tutores e incentivados para que se envolvam ativamente nos conteúdos e nas atividades.

Neste caso, sendo o curso bem elaborado, como são os nossos cursos, eles oferecem ao tutor, e aos alunos, muitas oportunidades de construção de conhecimento. Mas o que seria o aluno virtual? Esse conceito será apresentado no próximo item.

Aluno Virtual

A compreensão acerca da virtualidade não é propriamente uma criação da modernidade tardia: filósofos clássicos como Aristóteles e Heráclito já debatiam sobre o assunto no século VI a.C., quando elaboravam os conceitos de movimento e virtual. Desde então, o conceito de virtual explica a mutação do espaço e do tempo, aspectos fundamentais às atividades humanas.

Segundo Lévy (1997), a palavra virtual vem do latim *virtualis*, derivado, por sua vez, de *virtus*, força, potência. Na filosofia aristotélica, o virtual é aquilo que existe em potência e não em ato. Uma das características do virtual é ter a condição de atualizar-se, prescindindo da concretização efetiva ou formal. Lévy assenta sua base do conceito de virtual enfatizando, particularmente, as alterações por ele produzidas nas concepções de

espaço (desterritorialização) e de tempo (desprendimento do aqui e agora). Dessa forma, ele defende que o virtual usa novos espaços e novas velocidades, problematizando e reinventando o mundo.

O conceito de virtual como potência e não como ato aproxima-se do conceito de narratário, outro elemento da teoria da narrativa. Assim como ocorre com o conceito de narrador, o de narratário exige a distinção relativamente ao leitor real da narrativa: o narratário é uma entidade fictícia, um ser de papel, cuja existência é puramente textual. Ele depende diretamente de outro ser de papel: o narrador, que se dirige a ele de forma expressa ou tácita. Mesmo que, para alguns autores, o conceito de narratário não se refira ao leitor ideal, nem ao leitor virtual, Umberto Eco (1986, p. 37) defende que “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa”.

Por essa razão, aproximamos nosso conceito de aluno virtual da compreensão de narratário: como se trata de educação a distância, cujos alunos, em suas potencialidades, algumas vezes não são conhecidos pelos professores, estes, ao elaborar os cadernos de conteúdos, imaginam um destinatário para eles. Esse destinatário, condição imprescindível da comunicação e da significação do texto, como o narratário, é uma entidade fictícia, um ser de papel, com o qual o professor fictício entra em contato expresse, como facilitador da compreensão do texto apresentado por meio do despertar das potencialidades de compreensão do aluno virtual, aqui compreendidas como repertório.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Pensando no caminho da palavra do tutor da EaD, paramos no caminho para analisar o diálogo, a disponibilidade e a importância que ele exige para que se possa ensinar e aprender, há de se existir, quem deseja na realidade aprender e quem deseja aprender, pois precisa existir aí uma troca de conhecimentos, ninguém ensina ninguém, ninguém é detentor do conhecimento, e ninguém aprende tudo, é totalmente vazio, que nada há de conhecimento, que seja vazio, há sempre um conhecimento de mundo que cada um traz em si que deve ser respeitado e que precisa ser aproveitado, e é o que

sabemos e já trazemos como bagagem de conhecimento, aliado ao que aprendemos que nos faz diferente do outro, pois na maioria das vezes, este conhecimento que chamamos de “conhecimento de mundo” é a nossa bagagem cultural” nosso modo de viver, nossa cultura pessoal, é o nosso diferencial, o que trazemos de pessoal , de nosso.

E, por isso, retomamos Paulo Freire (1996), que nos oferece a perspectiva da importância do diálogo como um eixo para pensar sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática. Está implícito, em seu discurso, o pressuposto que o processo educativo, como espaço social, é marcado por contradição e ambiguidades. Serve primordialmente à lógica da dominação, mas contém em si mesmo o germe da possibilidade de práticas emancipatórias.

Referências

ALMEIDA, Carlos Henrique Lopes de.; VICENTE, Kyldes. Batista; SILVA, Silvana Lovera. Dialogismo e Intertextualidade em "As Naus". **Revista Trama** (Cascavel. Impresso), v. 7, p. 39-47, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1978.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, J.L. **Introdução à linguística**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. B179 2a ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005b, 368 p. **25-36**

ECO, U. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**.

Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf, acesso em 23 dez. 2008.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Epistemologia e Educação**: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

SILVA, Eli Pereira; VICENTE, Kyldes Batista; AIRES, Maria Lourdes F. G. A linguagem de inserção no material impresso para educação a distância. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 6, p. 476-484, 2012.

WENGER, Etienne. **Communities of practice a brief introduction**. June, 2006.

Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

THE IMPORTANCE OF PRONUNCIATION IN LISTENING AND SPEAKING DEVELOPMENT

Adriano Zenetti (Cultura Inglesa São João del-Rei)

Abstract

It is widely known that pronunciation seems to be the bridge between speaking and listening. A good L2 (foreign language) speaker, when engaged in conversations, is able to make sense of the intended meaning in the spoken exchanges. Such condition, that is, proficiency is closely linked with the multiple facets of the English phonological system. A good L2 speaker is not only the one who will use both lexis and grammar accurately, but the one who will use such proficiency with a considerable level of intelligibility and fluency.

Key words: *intelligibility; pronunciation, phonological system*

1. Introduction

This article aims at covering one aspect of English which many teachers view as full of complexities, namely ‘pronunciation’. I will start by giving an overview of the importance of teaching pronunciation and outline factors that may affect pronunciation learning. I will then go on to consider the concept of stress and prominence, and based on my own experience, I will briefly discuss the rationale for integrating pronunciation to every day lessons to help learners develop communicative competence.

Of the many factors which contribute to how well a person speaks English, without a shadow of doubt, pronunciation is the most salient. Taking this fact into account, having a sound knowledge of pronunciation is important for a number of reasons.

First and foremost, by knowing that English has a different phonological system containing 44 phonemes, it makes it an achievable. Besides, it gives learners independence by allowing them to check out words in a dictionary more accurately, which helps pronunciation, eventually, developing Speaking skills. One point to consider is that

a good knowledge of pronunciation makes you aware of the sounds and features which do not exist in the mother tongue, in our case, Brazilian Portuguese. Another point to be considered is that by dealing appropriately with pronunciation, it certainly helps you spot your weak points and self correct them. Finally, good pronunciation is instrumental in developing both listening and speaking skills.

It is widely known that English, like all language, has its own distinctive melodies and rhythms, based on its particular intonation and stress patterns. Its sentences end on characteristic sequences of pitches, its words and phrases follow each other according to certain rhythmic stress and intonation. However, until recently few teachers or learners questioned the idea that to be correctly understood when speaking English, students do need to get as close as possible in their pronunciation to native-speakers.

According to Gower *et alii* (1995, p.153),

‘working on pronunciation is important for two main reasons: to help learners understand the spoken English they hear, and to help them make their own speech more comprehensible and meaningful to others’.

In other words, the success of communication is dictated by the level of intelligibility determined by a native speaker.

2. Factors affecting pronunciation leaning

Kenworthy (1987) lists a number of factors that can affect directly affect pronunciation Learning.

For a start, *the native language* will be the most influential factor affecting pronunciation. The more L1 is different from L2, the more difficulties learners will face. The English and Brazilian Portuguese phonological systems are quite different. Consequently, a good knowledge of both phonological systems seems to be necessary, at least, to achieve a good level of intelligibility, since a native-like accent is not the goal.

Secondly, *the age factor*. It is suggested that children do stand a better chance to sound like native speakers if they are given substantial amount of exposure. Adults, on the other hand, seem to maintain a foreign accent. However, both children and adults can have a similar performance if other factors are taken into account.

According to Krashen (1982) *the amount of exposure* seems to be one important factor affecting pronunciation. It is worth pointing out, however, that the length of exposure is not at all the issue here, instead, the quality and intensity of exposure that will help learners achieve their goals.

Another factor is *the phonetic ability*. Some learners do seem to have better “ears” than others do. This fact, of course, may have an impact on learners’ performance in discriminating or articulating sounds, or even identifying pronunciation features such as *prominence*. It does not mean that all learners lack the basic ability. Therefore, if pronunciation seems to be an issue for some learners, this can be compensated for through learning strategies and a variety of activities that will serve the learners’ needs and abilities.

Attitude to pronunciation is another factor that may contribute to either a good or bad pronunciation. In other words, a learner who has a positive attitude towards native speakers stands a better chance to develop their pronunciation.

As for *motivation and concern for good pronunciation*, Gardner (1985), some students are not concerned about their pronunciation. Others, on the other hand, have the intrinsic motivation that triggers automatic development of pronunciation, a fact that may be considered a major influence in achieving a high degree of intelligibility. In addition, learners who are concerned with good pronunciation are, in a way, concerned with their self-image and constantly pursuing their goals.

3. The importance of Stress and Prominence

Mastering isolated sounds is important. However, I understand that by focusing only on isolated sounds we may prevent SS from understanding sounds in context. Nevertheless, I believe that from early stages learners, especially adult ones

benefit more from being made aware of some features of pronunciation such as intonation patterns, stress and prominence.

Dalton (1994:p.42) states that *‘all languages have a tendency to reduce vowels of unstressed syllables. However, languages differ considerably in the extent to which they exploit this tendency’*. Dalton (1994:p.42) also goes on to point out that, *‘The duration of English unstressed vowels is reduced to fraction of that of their stressed counterparts’*. A contrastive phonological analysis will also yield information about the different super-segmental patterns. Despite the fact that the division between syllable-timed and stress-timed languages has never been quite accepted by some phoneticians, English seems to have a very much stress-timed rhythm where certain syllables are heavily emphasised while others are de-emphasised or reduced. Consequently, English maximizes the difference between stress and unstressed syllables while Brazilian Portuguese does not. As a result, Brazilian students frequently have a hard time understanding native-speakers speech delivery.

Another important point to consider is the fact in English stress-beats occur at regular time-intervals. These intervals, in turn, are dictated by the way prominence is given in order to get the message across. Therefore, it is extremely important that pitch variation is continuous so that the intended meaning is understood, a fact that will certainly increase intelligibility.

Underhill (1994:p.58) points out that,

‘Stress is an umbrella term used to cover accent (or word stress), and prominence (or sentence stress). The former belongs to the word, while the latter is chosen by the speaker to highlight the intended meaning’.

In any utterance, some words are more emphasised than others, that is, they have a more semantic weight. As a general tendency, there are two categories of words in which the emphasis will be more or less used in order to convey meaning. According to Gilbert (1993) they are *content words* (nouns, main verbs, adverbs, adjectives, question words) and *structure words* (pronouns, prepositions, articles, conjunctions, auxiliary

verbs, 'to be' verbs). Phonetically speaking, content words are more prominent than function words, and this prominence is indicated by the combination of loudness, length and pitch movement.

As a non-native teacher of EFL, I have always been concerned with the quality of my students' pronunciation and how they may or may not be understood by native speakers.

The first step to be taken in addressing pronunciation work is to diagnose precisely where a student's main pronunciation problems are. I have noticed that some learners lack the ability to use the stress-timed rhythm of English, that is, emphasis is given to all words as opposed to the stress and unstress relationship. In other words, they are having problems with recognising prominence.

Generally speaking, Brazilian students are not aware of this concept of reduction and will have difficulty recognising weak forms, eventually producing all syllables equally. They will also avoid using contractions, which will directly affect their speech by making it somewhat stilted and unnatural.

I assumed that in pronunciation work, awareness raising should be a first step on the grounds that students have their personal 'agenda' or individual 'timing', especially when it comes to noticing pronunciation features. In addition, the time a student takes to incorporate pronunciation features into their regular speech may vary a lot. Students seem to go through a phase of 'inter-language process' when pronunciation features are not consistently produced. Consequently, this 'individual agenda' is something we teachers must respect, by offering learners different awareness raising and recognition activities before production can effectively take place.

In order to be effective, pronunciation work should be enjoyable, systematic and whenever applicable, done on daily basis. That said, I try to make sure that all my lessons have at least an element of pronunciation work included, as I feel that integrating pronunciation is instrumental in developing learners both listening and speaking skills.

In the light of the factors affecting pronunciation learning, it is vitally important to bear in mind my learners' L1 (Brazilian Portuguese), their age, and their

attitudes to learning pronunciation as well as their intrinsic motivation and concerned for good pronunciation.

As pronunciation is usually considered something dense, I firmly believe that if it is dealt with pleasure and meaningful so as to cater for the learners' needs and purposes, it is proved to be an extremely useful tool to help learners begin or continue working systematically on improvement.

In fact, classroom experience has shown me the necessity of a more student-centred lesson combined with a more top-down approach where students are made to notice the pronunciation features in focus. What is more, this lesson type is based on the grounds that sufficient exposure to the target pronunciation features is vital in raising awareness. Therefore, when organising the set of pronunciation activities to be used with the students it is crucial to have a range of awareness raising and recognition activities before providing students with production activities. Rather than attaining perfect weak forms and reduced vowels, I feel we should concentrate on achieving adequate prominence on the stressed syllables. After all, with correct prominence a learner's English will be more intelligible.

4. Conclusion

Perhaps, the most cogent argument for teaching pronunciation is the fact it is an important key to fluency. I fully agree with Kenworthy when she points out that we have to '*open our learners' ears*' and make them aware that although a native-like pronunciation is not necessary, let alone, not even desirable, we must have intelligibility as a goal, that is, we must be able to understand spoken language and make ourselves understood in spoken language.

On the one hand, learners may be proud of their cultural heritage and must be assured that the fact of reducing their "accents" or sharpening their English pronunciation abilities is by no means losing their culture or identity, but simply a way of improving a very important skill. On the other hand, learners are often too self-conscious and

frustrated about their accented speech and require continual encouragement so as to achieve effective and accurate pronunciation.

It is clear, therefore, that pronunciation work is a process during which learners' individual agenda should be respected. Moreover, each individual learner has their own pace and timing to start noticing and then, at a later stage, start producing pronunciation features. Therefore, awareness raising and recognition activities should come before production takes place.

A discussion of English pronunciation improvement methodology would be incomplete without stressing the importance of both positive students' and teachers' attitudes and interaction. It is our role to provide them with a supporting, reinforcing, and risk free environment and exhibit a strong sense of humour.

Finally, I must make something clear I have learnt with this lesson – A most relevant reason for helping learners improve their pronunciation is their own desire to do it. And, the answer for a rhetorical question of *‘‘Why help learners with pronunciation?’’* is simply the fact that they want it and, most of all, they really enjoy it. I must confess that, for us teachers, it is absolutely rewarding to see learners' enthusiasm and appreciation for our efforts and interest in seeing them making progress.

5. References

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford University Press, 1994.

GARDNER, R. **Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and Motivation**. Edward Arnold, 1985.

GILBERT, J. B. **Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English**. Cambridge University Press, 1993.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. **Teaching Practice Handbook**. Heinemann, 1995.

KELLY, G. **How to Teach Pronunciation**. Longman, 2000.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation**. Longman, 1995.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

SHEPERD, D. Ed. **Learner English: a teacher's guide to interference and other problems**. Cambridge University Press, 1987.

UNDERHILL, A. **Sound Foundations**. Macmillan Heinemann, 1994.

