

Domínios de Linguagem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Léxico Língua Inglês Língua Portuguesa
Semântica Terminologia Tradução Análise
do Discursos Ensino Escrita
Fraseologia Pragmática Funcionalismo
Gramática Corpus Lexicografia
Lexicologia Linguística
Linguística Aplicada Linguística
Histórica Linguística de Corpus



Número temático

EDUFU

V. 11, n. 1
Janeiro/Março 2017
ISSN: 1980-5799



Domínios de Lingu@gem

Número Atemático

1º Trimestre 2017
Volume 11, número 1

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Guilherme Fromm

Diagramação: Raphael Marco Oliveira Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 11, n. 1, 2017, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Marleide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsc Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adail Sobral (UCPel)

Anderson Carnin (UNISINOS)

André Pedro da Silva (UFRPE)

Cristiane Lazzarotto-Volcão (UFSC)

Cristina Maria Moreira Flores (Universidade do Minho)

Daniele de Oliveira (UFBA)

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)

Elaine Santos (UFS)

Emeli Borges Pereira (UFU)

Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)

Jauranice Cavalcanti (UFTM)

Konrad Szczesniak (Universidade da Silésia)

Luciani Ester Tenani (UNESP/Rio Preto)

Magali Rosa de Sant'Anna (UNINOVE)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

Maria Marta Furlanetto (UNISUL)

Marília de Nazaré Ferreira-Silva (UFPA)

Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Mércia Regina Santana Flannery (The University of Pennsylvania)

Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

Neiva Machado Soares (UEA)

Patrícia Fabiana Bedran (UNESP/Rio Preto)

Sandro Luis Silva (UNIFESP)

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Sumário

Expediente.....	2
Sumário	5
Artigos.....	6
Towards a Multimodal Methodology for the analysis of translated/localised games - Bárbara Resende Coelho (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU)	6
Ensino da relativa padrão do Português Brasileiro para falantes de árabe - Bianca Graziela Souza Gomes da Silva (UFRJ).....	17
Uma volta para as fundamentações filosóficas de uma teoria cognitiva da metáfora - Ulrike Agathe Schröder (UFMG).....	34
O gênero Relato de Prática da OLP: enquadre discursivo para os letramentos do professor - Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB), Carla Sousa Ferreira (UESB).....	63
Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU).....	89
Saia do vermelho: um olhar dialógico em manchetes sobre finanças pessoais - Leusa Cristina Bezerra dos Santos (UNICAP).....	109
Análise da Estrutura Temática em artigos audiovisuais de pesquisa de biologia - Victor Gomes Milani (UFMS)	130
Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira - Alan Ricardo Costa (UCPel), Vanessa Ribas Fialho (UCPel).....	147
Equívocos em torno da escrita: o caso das dicas de produção de textos em vídeos do YouTube - José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN), Rosângela Alves dos Santos Bernardino (UERN)	174
Conflitos sobre posse de terras: aforização em mídia do Centro-Oeste brasileiro - Maria Luceli Faria Batistote (UFMS).....	192
Indícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa a partir do Novo Exame Nacional do Ensino Médio - Livia Zanier Gomes (UFU), Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)	208
A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos - Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES), Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES).....	233
Resenha	271
Do verbal ao verbovisual: o trabalho com textos multimodais em sala de aula - Nelson Maurício Ernesto (Universidade Eduardo Mondlane)	271

Towards a Multimodal Methodology for the analysis of translated/localised games

Por uma Metodologia Multimodal para a análise de games traduzidos/localizados

Bárbara Resende Coelho*
Igor Antônio Lourenço da Silva**

ABSTRACT: Multimedia materials require research methodologies that are able to comprehend all of their assets. Videogames are the epitome of multimedia, combining images, sounds, videos, animations, graphics and texts with the interactivity factor. A methodology to conduct research into translation and localisation of videogames should be able to analyse all of its assets and features. This paper sets out to develop a research methodology for games and their translations/localisations that goes beyond the collection and analysis of “screenshots” and includes as many of their assets as possible. Using the fully localised version of the game Watchdogs, this paper shows how tools and technologies allow for transcending the mere analysis of linguistic contents within multimedia materials. Using software ELAN Language Archive to analyse Portuguese-language dubbed and English-language subtitled excerpts from the videogame, it was possible to identify patterns in both linguistic and audio-visual elements, as well as to correlate them.

KEYWORDS: Translation and localisation. Videogames. Methodology. Multimedia.

RESUMO: Materiais multimidiáticos requerem metodologias de pesquisa que abrangem todos os seus recursos. Jogos eletrônicos são a epítome da multimídia, reunindo imagens, sons, vídeos, animações, gráficos e textos ao fator da interatividade. Uma metodologia de pesquisa para a tradução e localização de jogos eletrônicos deve ter o potencial de analisar todas essas características. Este estudo tem como objetivo desenvolver uma metodologia de pesquisa de games e suas traduções/localizações que vá além da coleta e análise de “print screens” e abranja a maior quantidade possível dos seus elementos. Utilizando a versão totalmente localizada do jogo Watchdogs como material de pesquisa, mostra-se como ferramentas e tecnologias possibilitam analisar mais do que apenas o conteúdo linguístico de materiais multimidiáticos. Aplicando o software ELAN Language Archive à análise de excertos dublados em português e legendados em inglês do jogo em tela, foi possível identificar padrões em elementos linguísticos e em elementos audiovisuais, bem como correlacioná-los.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução e localização. Videogames. Metodologia. Multimídia.

* Undergraduate student of Translation Studies. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: barbara.resende.coelho@gmail.com.

** Professor of Translation Studies. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: ials@ileel.ufu.br.

1. Introduction

According to Gambier (2006), monomodal texts, in the strict sense, do not exist; there are rather texts combining different semiotic resources. Videogames probably are the best example of this multifaceted characteristic of texts in the present days. However—and this is especially true when it comes to studying game translation and localisation—the focus in academic research has been limited to the linguistic features of most multimodal texts. Gambier (2006, p. 6-7) argues:

There is a strong paradox: we are ready to acknowledge the interrelations between the verbal and the visual, between language and non-verbal, but the dominant research perspective remains largely linguistic. The multisemiotic blends of many different signs are not ignored but they are usually neglected or not integrated into a framework. Is it not a contradiction to set up a data base or a corpus of film dialogues and their subtitles, with no pictures, and still pretend to study screen translation?

Although Gambier referred specifically to the field of Audiovisual Translation, game translation and localisation “suffer” from the same fate: Studies have either used transcriptions of in-game dialogues and other strictly linguistic elements, or been based on screen captures of the specific in-game situations. Using such a methodology implies neglecting a great number of the assets that compose a videogame and is prone to mine the scope, if not the scientific validity, of the analysis of game translation and localisation. Along with the technological developments in the game localisation industry should come more systematic, efficient, technology-based methods to approach and analyse such multimodal texts. The main goal of this paper is to propose a new model of analysis that is able to comprehend as many assets from both original and translated/localised games as possible, thus paving the way to the establishment of a satisfactory, standard methodology to approach multimodal texts. Portuguese-language dubbed voiceover and English-language subtitle excerpts from the fully localised game *Watchdogs* (Figure 1), as well as categories developed within Audiovisual Translation theories, are used as a case study to show the potentials of the methodology herein proposed.

Figure 1-- *Watchdogs* case cover.

Source: author's personal records.

2. Theoretical framework

Localisation means adapting a product to a specific locale, i.e., a country or territory that possesses its own culture and language(s). To localise a game is to adapt not only its linguistic assets, but also anything that may alert the foreign players to the possibility that the game has not been originally made for them (O'HAGAN; MANGIRON, 2013; CHANDLER; DEMING, 2012). It implies that the main goal when localising a videogame is to make sure players of the target versions will have the same gaming experience as the ones of the original version.

The focus on game translation and localisation processes and products as objects of study has been increasing in academic and scientific research since 2005, when scholars started to conceive of this practice and product as a sub-area of translation studies that needed to be theorised and reflected upon (O'HAGAN; MANGIRON, 2013). Therefore, research into game translation and localisation is incipient from the perspective of translation studies, which still lack consistent methods and methodologies that are compatible with all the particular needs of videogames as the epitome of multimedia materials.

In addition, if game translation and localisation in general have been barely explored within translation studies, the analysis of fully localised versions with available dubbed voiceovers is even more incipient. What little has been said about it is based on the Audiovisual Translation (AVT) theories (O'HAGAN; MANGIRON, 2013).

This research did not aim to deeply explore AVT theories of dubbing. Therefore, the approach is only superficial and limited to borrowing most of the theoretical framework from

Díaz-Cintas's (2009) compilation on the subject in *New Trends in Audiovisual Translation*. One of the papers included in this compilation is that by Pettit (2009, p. 45), who considers, from a pragmatic and semiotic point of view, "how the interplay between image, sound and target text affects translation strategies in operation." This study builds on the concepts of a few translation strategies shown in Pettit's research, who, herself, drew upon Tomaszekiewicz's (1993, p. 223-227 apud PETTIT, 2009) theory on the subject. This research uses these translation strategies as categories to "describe the processes which occur in the dubbed versions, showing the extent to which one strategy is preferred over another according to the audio-visual mode of translation" (PETTIT, 2009). The strategies are as follows:

- (1) Omission, whereby the cultural reference is omitted altogether.
- (2) Literal Translation, where the solution in the target text matches the original as closely as possible.
- (3) Borrowing, where original terms from the source text are used in the target text.
- (4) Equivalence, where translation has a similar meaning and function in the target culture.
- (5) Adaptation, where the translation is adjusted to the target language and culture in an attempt to evoke similar connotations to the original. Strictly speaking this can be considered a form of equivalence.
- (6) Replacement of the cultural term with deictics, particularly when supported by an on-screen gesture or a visual clue. [...]
- (7) Generalisation, which might also be referred to as neutralisation of the original.
- (8) Explication, which usually involves a paraphrase to explain the cultural term. (PETTIT, 2009, p. 45)

3. Methodology

This study took place in four stages, namely: (1) researching theoretical background and previous papers on the subject; (2) searching for the tools that would enable the achievement of the study goals; (3) exploring the selected tools and collecting data for the following analysis; and (4) performing the actual analysis of the collected data with the selected tools.

In the first stage, a tendency to one-dimensional analysis was identified in the few papers on this matter: researchers have either captured screenshots of parts of the games under scrutiny and performed their analyses thereof, or worked on the transcriptions of the in-game texts, which implies neglecting several other assets that compose the game, such as cinematic and art assets. Some of these papers include Mangiron and O'Hagan's (2006) "Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation", Souza's (2013) "Venuti e os

videogames: o conceito de domesticação/estrangeirização aplicado à localização de games”, and Colleti and Motta’s (2013) “A localização de games no Brasil – um ponto de vista prático”.

After this assessment of the available literature, tools were searched aiming at a more comprehensive analysis of (most of) the assets within a (translated/localised) game. The object of study was also selected at this point—the game *Watchdogs*, by developer Ubisoft, which has been fully localised in Brazilian Portuguese and was shipped simultaneously with its original version in May, 2014.

Watchdogs was chosen not only because it has many translated/localised elements (box and docs, subtitles, menus, in-game texts, and voiceovers), but also because it is available for PlayStation 4, which is a console with built-in hardware that allows game capture in high definition in an integrated and facilitated way. This mechanism starts automatically once a game is launched, and the resulting file is saved upon the gamer’s command, which is a simple hit of a button on the controller.¹ Among the pieces of software that could be used to perform the analysis of the chosen game, ELAN Language Archive² was selected because it is freeware and offers a number of functionalities for annotation, transcription, subtitling, and media synchronisation.

In the last stage, the captured gameplay was semi-automatically analysed drawing on the dubbing theoretical framework provided by Pettit (2009). The dubbed version of the game was set as the version in use during gameplay, along with the subtitles in English, which proved to be transcriptions of the original voiceovers. The videos were analysed according to lip sync (match between sound and mouth movements), camera focus (or not) on the speaker, Tomaszewicz’s translation strategies, and language register.

The first step for handling the data and the software was to segment the gameplay captures³ according to the speech intervals, that is, to select at what time the lines of a character began and ended. Using ELAN’s transcription functionality, the second step was to transcribe both the Portuguese-language localised voiceovers and the original English-language subtitles.

The third and most complex step was setting the program for the aforementioned categorisation of the analysed elements. To this end, the software requires the creation of tiers,

¹ Although this process was designed to facilitate game capture, it still limits the recording time to 15 minutes of gameplay, and unless the player gives the command to save the file, any additional second in a recording entails deleting the same amount of time in the beginning of the file.

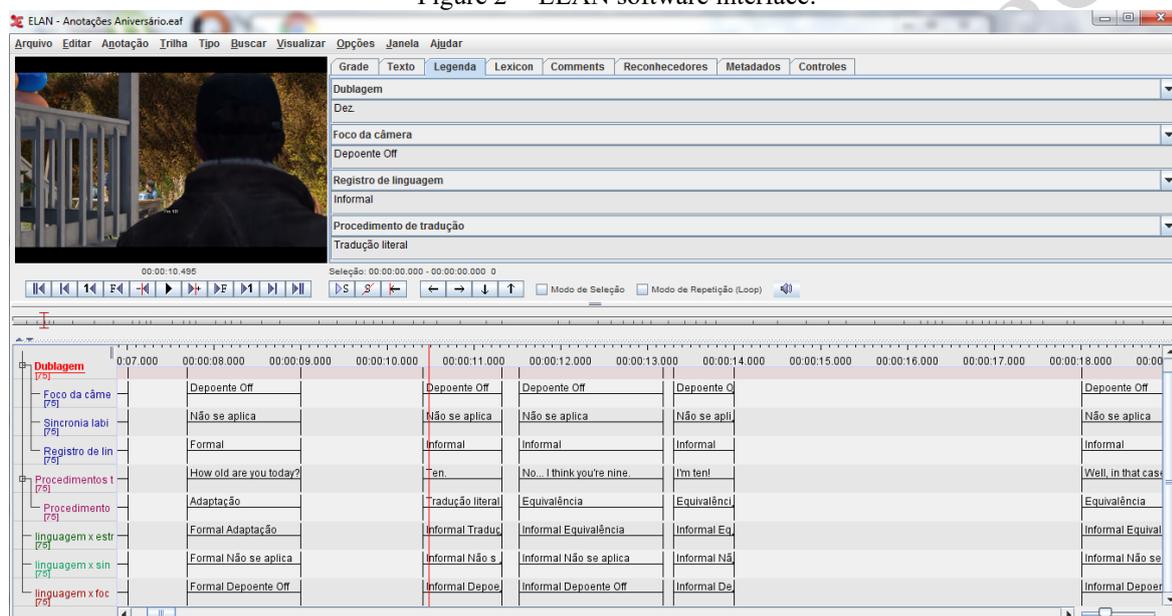
² THE LANGUAGE ARCHIVE. Available at: < <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>. Access on: 20 Nov. 2015.

³ For information on how to capture game video clips, see PLAYSTATION. Available at: < <http://manuals.playstation.net/document/en/ps4/share/videoclip.html>>. Access on: 20 Nov. 2015.

which are the main categories used in this study. More specifically, two mother tiers were created, with two branches deriving from each one: (1) Dubbing (subdivided into lip synch and focus on the speaker), and (2) Translation (subdivided into translation strategies and type of language register).

Figure 2 shows a screenshot of the software interface in use. The video is (re)played on the top left, the tiers can be entered or selected (from a previously introduced list) on the top centre-right, and the track with respective tiers can be viewed on the bottom of the screen.

Figure 2 -- ELAN software interface.



Source: screenshot.

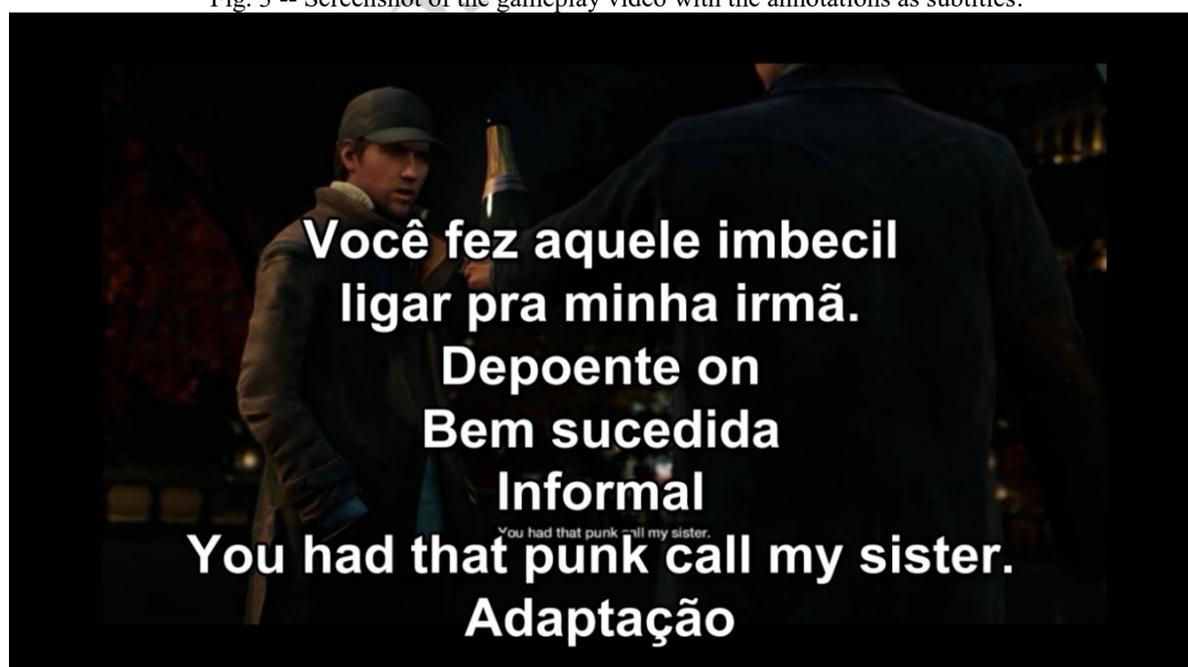
From this point, the annotator can write anything in the tiers, using the segmented intervals previously selected, but it is also possible to create specific lists of potential options for each tier, which the tool names “controlled vocabulary”. In the case of the lip synch tier, the possible subcategories were “successful”, “unsuccessful” and “does not apply” (i.e., no camera focus on the speaker). As for the camera focus, the possibilities were “focus on the speaker” and “focus off the speaker”. In the translation strategies tier, there were eight possibilities, which were based on Tomaszewicz (1993, apud PETTIT, 2009, p. 45): “Omission”, “Literal Translation”, “Borrowing”, “Equivalence”, “Adaptation”, “Replacement”, “Generalisation” and “Explication”. Finally, the options for the type of language register tier were “Informal and context appropriate”, “Formal and context inappropriate”, and “Neutral”. As for the criteria adopted to qualify the appropriateness of the kind of register, the fact that all of the dialogues

contained in the captured gameplay occurred in informal situations led the researchers to consider any use of formal language to be inadequate in all cases. Neutrality was used for those lines that did not present any strong evidence of either register.

ELAN also allows users to obtain cross-referenced data about the created tiers and sub-categories, although that particular functionality does not seem obvious at first glance. By overlapping two or more tiers, the user can get information about how those particular annotations and features overlap; and the statistics of the resulting tier, which the software provides, clearly show how those data relate to each other. In this study, only two tiers were overlapped at a time, and the chosen pairs were: language register and focus of the camera, language register and lip sync, and language register and translation strategy.

After the whole process, the tool offers statistics on the frequency of the tiers and the controlled vocabulary, and it is possible to draw conclusions on the predominance of certain aspects. ELAN also allows the user to export the files in several different formats, and the selected one for the present purpose was .srt (a typical subtitle file extension), which displays the annotations in sync with the videos of the gameplay captures (Figure 3). This is particularly important for allowing easy sharing of data and online viewing of categories as the video replays. In other words, texts and cinematics are analysed concomitantly, rather than in isolation.

Fig. 3 -- Screenshot of the gameplay video with the annotations as subtitles.



Source: Screenshot.

Figure 3 shows a screen shot of the gameplay video with the annotations as subtitles. The first two lines contain the transcription of the dubbed voiceover: “Você fez aquele imbecil ligar pra minha irmã.” The third line contains the type of camera focus: “Depoente on [i.e., Speaker on]” The fourth line contains the lip sync assessment: “Bem-sucedida [i.e., Successful]”. The fifth line contains the language register: “Informal”. The sixth line contains the English-language original subtitle: “You had that punk call my sister.” The last line contains the translation strategy: “Adaptação [i.e., Adaptation]”.

4. Results

This study obtained two results: the ones from the data analysis and the ones from the methodology design itself. The methodological results are provided first, followed by the analytical results.

It was indeed possible to use a more comprehensive method to analyse original and localised games. Many pieces of software, most of them freeware, are available to probe into multimedia materials, and the one selected for this research, ELAN, is an example of it. It allowed for a much broader analysis of the collected data, and, as stated in the Methodology section, these data were carefully categorised.

This leads to the second approach of this research, which was to use the proposed methodology to analyse the dubbed version of the captured gameplay. The software allowed the researchers to observe lip movement, dubbed voiceovers and transcription of the original audio at once, and thus it was possible to perform the intended analysis.

Using the proposed methodology, the researchers analysed the captured gameplay according to the mentioned parameters and reached the results shown in Table 1. These results point to a balance between camera focus on and off speaker (130 vs. 109 occurrences), predominance of successful lip sync (112 vs. 18 unsuccessful occurrences) and informal register (161 vs. 35 formal and 47 neutral registers), as well as predominance of adaptation, equivalence and literal translation strategies (101, 79, and 44 occurrences, respectively).

By using the overlap feature on the aforementioned tier pairs, the researchers were able to reach deeper insights into the localised videogame, such as the main strategies used and the circumstances in which they were chosen. Table 2 shows the statistics produced by overlapping the tiers.

Table 1-- General results of the analysis of *Watchdogs* localised version using ELAN software.

MOTHER-TIERS	TIER	OCCURRENCES
Camera focus	Speaker on	130
	Speaker off	109
Lip sync	Successful	112
	Unsuccessful	18
	Does not apply	109
Language register	Informal	161
	Formal	35
	Neutral	47
Translation strategies	Adaptation	101
	Equivalence	79
	Literal translation	44
	Borrowing	12
	Omission	4
	Explication	5
	Generalisation	11
	Replacement	0

Table 2 -- Results of overlapping tiers and their annotations.

OVERLAPPED TIERS	REGISTER		
	Formal	Informal	Neutral
Speaker on	18	101	18
Speaker off	17	62	29
Successful lip sync	15	83	14
Unsuccessful lip sync	3	12	6
Omission	0	0	1
Literal translation	6	27	13
Borrowing	1	5	4
Equivalence	13	54	11
Adaptation	15	70	15
Replacement	0	0	0
Generalisation	1	7	4
Explication	0	5	0

The data seem to show that the localisers valued the adequacy of the language to the game content, also striving to maintain the lip sync. As for the translation strategies, it is possible to presume that the adaptation and the equivalency strategies, which were prevalently chosen, were used with a semantic and cultural aim, since there were much fewer cases of inappropriateness of register when those strategies were used than the opposite situation. A few

occurrences could be considered mistakes, such as the lack of lip sync (18 occurrences) even though the focus was on the speaker, or the use of formal register when the speaker was off camera and lip sync was not a factor to be considered.

5. Final remarks

With the support of ELAN Language Archive, it was possible to analyse video, audio and text assets at the same time. The software also provides functionalities to support other types of analyses, including, for instance, two synchronised videos, one dubbed and the other one with the original audio, played simultaneously. This feature was not used for not fitting into the scope of this study; however, it is interesting to point out the possibilities offered by the tool. Furthermore, although the chosen framework was the dubbing of the voiceovers in the Portuguese language, especially of the cinematic ones, this software allows several different types of analysis, including of subtitles and dubbing of voiceovers in several different languages.

Taking into account the major growth in the game translation and localisation market and in the demand for localised, highly technological products, it is necessary to approach games and their translations and localisations scientifically, drawing on tools that enable the researcher to probe into these products using fine-grained methods. This need has already been noticed by translation studies scholars, but the trend remains one of limiting analysis to the linguistic aspect of the materials. As stated by Gambier (2006), it is controversial to maintain this line of work when, theoretically, translation studies have acknowledged the importance of the relation between language and the non-verbal component of texts. Such observations have led to the indication that a new way of research is necessary, and proposing such a way was the main goal of this study. After all the stages gone through in this research, it can be affirmed that the first step towards a new comprehensive methodology to study game localisation has been taken, and this path is open for further collaboration and improvements.

Acknowledgement

The authors are thankful to the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) for the PIBITI undergraduate technology-oriented research grant that supported this study. They are also thankful to Prof. Dr. Marileide Esqueda for her kind support and great insights provided throughout the research development.

References

CHANDLER, H. M.; DEMING, S. O. **The game localization handbook**. 2. ed. Sudbury: Jones & Bartlett Learning, 2012.

COLETTI, B. L.; MOTTA, L. A Localização de Games no Brasil: Um ponto de vista prático. **In-tradução**s, Florianópolis, v. 5, n. esp. Games e Tradução, p. 1-12, out. 2013.

DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). **New trends in audiovisual translation**. Michigan: Multilingual Matters, 2009.

GAMBIER, Y. Multimodality and Audiovisual Translation. In: MUTRA CONFERENCE, Copenhagen, 1-5 maio 2006. **Proceedings...** Copenhagen: MuTra, 2006. p. 1-8.

MANGIRON, C.; O'HAGAN, M. Game localisation: unleashing imagination with 'restricted' translation. **The Journal of Specialised Translation**, Dublin, v. 6, n. 1, p. 10-21, jul. 2005.

O'HAGAN, M.; MANGIRON, C. **Game localization: translating for the global digital entertainment industry**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. <https://doi.org/10.1075/btl.106>

PETTIT, Z. Connecting cultures: cultural transfer in subtitling and dubbing. In: DIAZ-CINTAS, J. (ed.). **New trends in audiovisual translation**. Clevedon: Multilingual Matters, 2009. p. 44-57.

SOUZA, R. V. F. Venuti e os Videogames: o conceito de domesticação/estrangeirização aplicado à localização de games. **In-Tradução**s, Florianópolis, v. 5, n. esp.– Games e Tradução, p. 51-67, out 2013.

Artigo recebido em: 22.11.2015

Artigo aprovado em: 19.04.2016

Ensino da relativa padrão do Português Brasileiro para falantes de árabe

Teaching of standard relative clauses from Brazilian Portuguese for Arabic speakers

Bianca Graziela Souza Gomes da Silva*

RESUMO: Este artigo propõe realizar uma análise contrastiva e estudar as estratégias de transferência entre o árabe e o português brasileiro das estruturas de relativização, com o objetivo de promover o aprendizado das relativas do português brasileiro pelos falantes de árabe. Tal aspecto sintático do português brasileiro gera problemas no aprendizado do português como língua estrangeira para os falantes do árabe; dessa maneira, a pesquisa propõe uma reflexão de ensino da estrutura padrão a fim de se evitar a influência da língua materna na língua alvo.

ABSTRACT: The purpose of this article is to produce a contrasting analysis and study of the strategies occurring the transferring between Arabic and Portuguese relativized structures with the objective of promoting the learning of the relatives of the Brazilian Portuguese by Arabic speakers. Such syntactic aspect creates problems during the process of acquisition of Portuguese as foreign language for speakers of Arabic language; thus, the research's purpose is to bring a reflection on the teaching of standard structure, in order to avoid the influence of the mother language upon the target language.

PALAVRAS-CHAVE: Relativas. Português brasileiro para estrangeiros.

KEYWORDS: Relative clauses. Brazilian Portuguese for foreigners.

1. Introdução

O trabalho parte dos estudos sobre as estratégias de relativização do Português Brasileiro (doravante, PB), cuja forma padrão é classificada, na Gramática Tradicional, como oração subordinada adjetiva, e engloba uma reflexão sobre os possíveis problemas que um estudante árabe poderia ter para aprender essas estruturas. Ou seja, desejamos realizar uma análise contrastiva com as relativas da língua árabe, buscando traçar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas e analisar o comportamento do estudante de português como língua estrangeira (PLE) diante do contraste.

Constatamos que o que é padrão na gramática da língua árabe é considerado não padrão no português. Assim, a estrutura relativa do árabe padrão é uma estratégia relativa não padrão no PB, a estratégia copiadora, já que, na língua árabe, é gramatical uma sentença relativa com uma cópia, tal como se verifica neste comentário de Cowan (2007, p. 79): *Se o sujeito de uma*

* Professora Doutora da Faculdade de Letras da UFRJ.

oração subordinada de relativo é distinto do nome ou do pronome a que se refere, há de se remeter de novo ao relativo por meio de um pronome pessoal. Tal estrutura, no PB, é considerada uma forma estigmatizada de relativa que, embora já figure na modalidade oral do PB, ainda tende a ser evitada na escrita (SILVA, 2005, 2011; CORREA, 1998). Dessa forma, visamos a provocar uma reflexão sobre o ensino do PB por meio da averiguação do seguinte: o falante do árabe tenderá a reproduzir a cópia do antecedente do relativo quando transferir do seu idioma para o PB?

Este trabalho busca responder qual método pode fornecer a esse estudante condições de se apropriar da relativa padrão, uma estrutura cujo pronome relativo tem caráter anafórico, dispensando a repetição da informação relativizada. Levamos em consideração o comentário de Kassabgy e Hassan (2000) sobre o fato de as relativas serem uma estrutura problemática para estudantes de uma língua estrangeira (“*One of the problematic structures for most foreign-language learners identified by both researchers and teachers is relative clauses*”; KASSABGY; HASSAN, 2000, p. 49). A fim de contribuir com as propostas de ensino do PB para falantes do árabe, desenvolvemos essa pesquisa¹ a partir de um estudo de campo na Universidade de Aswan, no Departamento de Língua Portuguesa, onde se ensina esse idioma para estudantes árabes. A observação de estudantes pode favorecer a análise proposta pela possibilidade de se aplicar, por exemplo, atividades pedagógicas a esses alunos com o objetivo de se colherem materiais desses testes para as conclusões do estudo. A pesquisa de campo com estudantes árabes do PB favorecerá o estudo proposto resultando em apontamentos mais consistentes para o ensino desse aspecto sintático do PB aos falantes do árabe. Neste trabalho, apresentaremos conclusões preliminares da pesquisa com uma das turmas do departamento.

2. Relativas no árabe e no português

Por orações relativas do português, entendem-se as três estruturas a seguir:

- **Estratégia padrão ou canônica:**

Os meninos *que chegaram* devem fazer o trabalho. (Sujeito)

Os meninos *que vi* devem fazer o trabalho. (Objeto Direto)

Os meninos *de que gosto* devem fazer o trabalho. (Sintagma Preposicionado)

² Essa pesquisa foi desenvolvida no estágio de pós-doutoramento na Universidade de Aswan no ano letivo de setembro de 2015 à maio de 2016.

- **Estratégia cortadora:**

Os meninos *que gosto* devem fazer o trabalho. (Sintagma Preposicionado)

- **Estratégia copiadora:**

Os meninos *que vi eles* devem fazer o trabalho. (Objeto Direto)

Os meninos *que gosto deles* devem fazer o trabalho. (Sintagma Preposicionado)

A estratégia copiadora, estrutura que reproduz na cláusula relativa uma cópia do antecedente da forma *que*, é o alvo deste estudo contrastivo com a língua árabe. Azeredo (2010), em comparação com o uso escrito padrão, no qual diz existirem variedades de formas relativas precedidas ou não de preposição, apresenta o emprego quase exclusivo da forma *que*, na fala espontânea, nas variedades populares da língua e na escrita de pessoas com baixa escolarização. Segundo ele, esse item tende a perder, conforme apregoa Bechara (1999, 2006), sua condição de forma anafórica, ou, como o autor emprega, forma substituta de um antecedente, para se tornar puramente um conectivo. Argumentando se tratar de um uso “que já migrou definitivamente para a escrita menos formal”, Azeredo (2010, p. 317) cita exemplos de trechos de gêneros textuais mais informais em que essas estruturas estão vigorando, a crônica jornalística e a literatura memorialística:

(1) “... tive vontade de escrever sobre um gigante (...) Um gigante que fazia coisas terríveis que me amedrontaram mas **que** eu gostava **dele** porque, no final de tudo, ele sempre tirava de um alforje de couro um brinquedo...” [CINY, C. H. 1995, p. 110]

(2) “Há circunstâncias da vida **que** só quando passam nos perguntamos como foi possível conviver **com elas**.” [Rosiska D. de Oliveira. *O Globo*, 27/7/2008]

Os itens “dele” e “com elas” são cópias, elementos que repetem *um gigante* e *circunstâncias da vida*, referentes do relativo². Uma possível reescrita para essas estruturas são, respectivamente, *Um gigante que fazia coisas terríveis que me amedrontaram, mas um gigante*

³ Neste trabalho, consideramos “Copiadora” a retomada do termo relativizado por pronome ou sintagma nominal, diferente de alguns autores que distinguem as copiadoras que copiam alguns traços do termo relativizado (gênero, número e pessoa) das copiadoras que são a repetição inteira do nome (como SALLES, 2007).

de que eu gostava e Há circunstâncias da vida com as quais nos perguntamos como foi possível conviver.

Em 2005, ao contrastar a presença da cópia (ou emprego do pronome anafórico) *versus* a sua ausência, tínhamos como um dos objetivos discutir se a repetição pela cópia do sintagma nominal antecedente poderia estar associada ao esvaziamento ou desbotamento semântico sofrido pelo pronome relativo QUE, pois defendíamos que o relativo perdera (ou está perdendo) seu caráter anafórico e se tornando uma mera partícula conectiva ou um complementizador, segundo Tarallo (1983).

Os exemplos que se seguem são do *corpus* estudado nessa pesquisa – Grupo de Estudos Discurso & Gramática/UFRJ, do acervo “A língua falada e escrita da cidade do Rio de Janeiro”.

(2) ...é um lugar pequeno **que não tem muito o que dizer dele [do qual não se tem muito o que dizer]** (Parte oral, descrição de local, p.9)

(4) ...e agora essa mulher que eu... **que eu morei com ela...** quer que eu volte. [com a qual eu morei] (Parte oral, narrativa de experiência pessoal, p. 1)

Nosso interesse, como já exposto, é realizar uma análise contrastiva com as relativas da língua árabe, buscando traçar as semelhanças e diferenças entre as línguas e provocar a reflexão sobre o comportamento do aluno de português (LE) diante do contraste. Nas orações com relativos, em árabe, um pronome deve preencher o espaço do referente caso ele não seja o próprio sujeito do verbo, isto é, faz-se necessário um pronome cópia para retomar a informação dentro da sentença relativa quando a função sintática do referente não for a de sujeito. Assim, na língua árabe, é gramatical uma sentença relativa com uma cópia. Observemos o exemplo:

(5) MaHmu:d huwa aS-Sadi:q **al-ladhi: atakallam ma'ahu** ‘an kul shay’:³
Lit³.: MaHmud é o amigo **que eu falo com ele** sobre todas as coisas.

Como podemos observar, a tradução literal da sentença árabe gera uma estratégia copiadora no português, construção não contemplada pela gramática tradicional e que, segundo os estudos recentes, ainda é alvo de estigma pelos falantes muito escolarizados, embora já seja usada na fala e até na escrita dos falantes brasileiros (SILVA, 2005). No exemplo (5), teríamos

³ Literalmente.

como correspondente na estratégia padrão a estrutura (6) *MaHmud é o amigo com quem falo sobre todas as coisas*.

Assim, no português, a motivação da cópia na estrutura relativa parece ser a necessidade de tornar mais claro o enunciado, evitar duplo sentido, por conta do esvaziamento semântico do relativo (SILVA, 2005), enquanto, no árabe, a cópia é própria da estrutura gramatical da língua. No entanto, se considerarmos que ela só é regra quando o termo descrito pela oração relativa não for o próprio sujeito dessa oração, pode-se pensar também numa necessidade discursiva. Quando o tópico descrito é o próprio sujeito da oração relativa, o verbo dessa oração estará marcado por desinência que permita o leitor/interlocutor compreender o enunciado, como em (7) *O homem que golpeou MuHammad*, em árabe *ar-rajulul-ladhi: Daraba MuHammad*; “Daraba” está na terceira pessoa – masculino⁴ – singular, indicando a concordância com o tópico “O homem”. Se, no entanto, tivéssemos (8) *O homem que mataram*, em que o sujeito do verbo da relativa não é o tópico “O homem” (eles mataram), em árabe, seria necessário o pronome cópia, como em *ar-rajulul-ladhi: qatalu:hu*, em que a sílaba final “hu” é o pronome árabe masculino-singular que repete o referente “O homem”, cuja função na cláusula relativa é de objeto direto (“O homem que mataram *ele*”). Observemos outro exemplo a seguir:

(9) Hum az-zumala: *'ladhina a' rifuhum* minal-'amal
Lit.: Eles são os colegas *que eu conheço eles* do trabalho

(10) Tradução: Eles são os colegas que conheço do trabalho.

Segundo Lope Branch (1984, apud BRUCART, 1999), o relativo perde o valor propriamente pronominal conservando-se como simples marca de subordinação e, por conta disso, a relação anafórica com o antecedente se faz por intermédio de outro morfema, ou seja, torna-se necessário o emprego de outro pronome dentro da subordinada o qual represente a função que deveria corresponder ao relativo na variante normativa. Resumindo, teríamos:

Em português: (11) O pai *que o filho dele* – relativa copiadora (estrutura não padrão)

Em árabe: (12) al- ualid *alladhi ibnuhu* – estrutura padrão

⁴ O verbo árabe é flexionado em número, pessoa e gênero.

As formas *dele* e *hu* são, no português e no árabe, respectivamente, cópias do antecedente do relativo. Porém, só no árabe essa repetição é gramatical. No português, é uma construção não padrão e, neste caso, caberá uma reflexão por parte do aluno árabe que aprende essa língua como LE, pois, se a cópia for reproduzida na transferência, devido à influência da construção árabe, o estudante estará produzindo uma estrutura ainda muito estigmatizada e evitada em situações formais de fala.

Assim, entendemos que uma proposta de ensino de português para falantes de árabe deverá perpassar por questões sintáticas dessa natureza, partindo de reflexões sobre as similaridades e os contrastes dos dois idiomas envolvidos com o objetivo de promover metodologias que facilitem a aprendizagem do português.

A influência na transferência da relativa árabe para a copiadora pode ser relacionada à perspectiva de Durão (1999), o qual estabelece que o interesse da linguística contrastiva recai nos efeitos que as diferenças e semelhanças existentes entre a estrutura da língua materna e da língua alvo produzem na aprendizagem da LE. Na construção de uma sentença relativa padrão em português, o aluno árabe terá facilidade de excluir a cópia a fim de construir uma oração relativa padrão? Passemos para a análise dos exercícios e as conclusões a que se pôde chegar com eles.

3. Ensino da relativa padrão do português aos estudantes árabes – descrição

Em 2007, foi lançado o livro *Português para falantes de árabe*, como resultado de um curso de especialização em Língua Árabe na Faculdade de Letras da UFRJ. Nesse material, fizemos uma primeira tentativa de ensinar português a esses estudantes e, a partir dele, propusemos uma reflexão, por exemplo, no ensino das relativas. Naquele momento, já houve uma indicação sobre a “fala coloquial” no português, que tende a suprimir as preposições que antecedem ao pronome relativo como em (13) *Essa é a escola que estudo* no lugar de (14) *Essa é a escola em que estudo* (VARGENS et al, p.142). No entanto, não há um aprofundamento no assunto que promoveria no aluno condições de aprender a usar as duas estratégias do português – a padrão (forma preposicionada) e a não padrão (forma com o “corte” da preposição) – na perspectiva da consideração do contexto linguístico para a escolha das formas concorrentes no sistema.

Não observamos também os estudos das construções de relativização no que se refere às diferenças entre as formas não padrão, a copiadora e a cortadora. No exemplo apresentado

anteriormente, trata-se, no português, da estratégia cortadora, estrutura que não usa a preposição exigida pelo verbo da oração relativa ((13) *Essa é a escola que estudo*). No que diz respeito ao árabe, essa construção geraria o uso de um pronome cópia, pois o verbo da oração relativa, *estudar*, apresenta um sujeito diferente do referente do pronome relativo, *escola*. Teríamos, em árabe, uma construção do tipo (15) *Essa é a escola que eu estudo nela*, com a combinação da proposição “em” com a forma “ela”; claramente uma estrutura copiadora. Nos exercícios sobre essa seção, que discute sobre os pronomes relativos do PB, há duas frases em árabe que devem ser traduzidas literalmente da seguinte forma:

(16) *Fatima é a moça que o pai dela foi médico naquele hospital.* (VARGENS *et al*, p.145, exercício 2, frase 3).

Forma padrão: *Fátima é a moça cujo pai foi médico naquele hospital.*

(17) *A casa que eu moro nela é branca* (VARGENS *et al*, p.145, exercício 2, frase 5).

Forma padrão: *A casa onde/em que moro é branca.*

Queríamos testar se os alunos seriam capazes de produzir as formas padrão depois de terem sido apresentados às estruturas relativas e aos pronomes. O objetivo era ensinar a forma padrão e, depois de assimilada, mostrar aos estudantes que, no Brasil, na fala cotidiana, é comum o uso das orações cortadoras e copiadoras. Sabe-se que a intervenção do professor no uso do método é imprescindível, assim, buscávamos verificar qual seria a tendência dos estudantes:

A- Reproduzir estruturas relativas com cópias que correspondem à tradução literal do árabe para o português, como resultado da influência daquele idioma neste.

B- Como estudantes de PB como LE, os alunos poderiam aprender a usar a forma padrão, já que não tiveram contato com as estruturas não padrão do português brasileiro como os nativos. No caso destes, usam as estratégias copiadoras e cortadoras desde o primeiro contato com o português e, muitas vezes, só entram em contato com a forma relativa padrão na escola. Ainda assim, como apontam os estudos, os estudantes permanecem optando pela estratégia cortadora, a forma preferida nos contextos de sintagma preposicionado (TARALLO, 1983; CORRÊA, 1998; SILVA, 2005).

Desejamos refletir, a partir da pesquisa de campo, sobre algumas questões, a saber: (1) É possível ao estrangeiro aprender a oração relativa padrão do português? (2) O que, de fato, o professor deve apresentar ao aluno árabe, só a relativa padrão ou a existência de um sistema tríplice de relativas (relativa padrão, relativa copiadora, relativa cortadora)? (3) Qual é a melhor maneira de se ensinarem as construções relativas? E (4) O que um material didático sobre as relativas deve apresentar? Outras questões estariam também envolvidas, tais como o ensino do pronome *cuj*o, forma que tem sido apontada como quase inexistente na fala e de uso pouco frequente na escrita (SILVA, 2005; CORREA, 1998). Na mesma página de exercícios mencionada acima, há uma atividade que sugere que o aluno aponte o pronome *cuj*o como adequado para preencher a lacuna da frase (18) *Este é o aluno _____ pai não compareceu à reunião* (cuj o pai). Caberia uma reflexão sobre a possibilidade de o aluno árabe conhecer também a forma (19) *Este é o aluno que o pai dele não compareceu à reunião*, estrutura possível e comum na fala cotidiana? Consideramos relevante a presente pesquisa por se tratar de reflexões sobre o ensino-aprendizagem de uma língua, que apresenta vários aspectos de variação, a falantes de árabe, um idioma de gramática com profundas diferenças do PB. Em 2005, nossa pesquisa apresentou o resultado de testes com as construções relativas indicando que, uma vez esclarecido o sistema de três estruturas possíveis, a padrão, a copiadora e a cortadora, o aluno produz a padrão, alvo do estudo do português na escola, com mais eficácia. No primeiro momento dos testes, eles produziram estruturas a partir das aulas tradicionais das orações subordinadas adjetivas; o resultado foi a preferência pelas estruturas não padrão. Um resultado mais satisfatório só foi possível depois que os estudantes foram conscientizados de que havia a possibilidade de produção de formas não padrão, mas que o uso da preposição era algo recomendado pela gramática da língua e, portanto, o alvo da aprendizagem da referida oração na escola. Nesta pesquisa, com falantes de árabe, uma vez que os alunos não conhecem nenhuma das formas relativas do português, entendemos que a melhor estratégia é ensinar a relativa padrão para verificação da aprendizagem, pois, neste caso, não haveria influência das formas não padrão do português, como acontece com os falantes brasileiros. A menção às estruturas não padrão ficaria para um momento posterior de estudo mais avançado.

Usamos os exercícios de transferência mencionados para averiguar a assimilação da relativa padrão depois das aulas de ensino do pronome relativo. O material didático usado para ensinar as formas foi o livro FALAR, LER E ESCREVER o português, livro adotado no curso

de português do departamento de Língua Portuguesa da Universidade. A seguir, mostramos os resultados da pesquisa.

4. Ensino da relativa padrão do português aos estudantes árabes – resultados das ações

A pesquisa foi realizada com o segundo ano do curso de Graduação em Português da Faculdade de Idiomas e Tradução da Universidade de Aswan, no Egito. Trata-se de oito meninas entre 18 e 19 anos, que começaram a estudar português nesse curso em setembro de 2014 e, em setembro de 2015, iniciaram o terceiro semestre do segundo ano letivo.

Os pronomes relativos constam da Lição 12 do livro *Falar, Ler e Escrever Português: um curso para estrangeiros*. O material apresenta os pronomes em dois tópicos: os invariáveis, *que, quem e onde* e os variáveis, *o qual e cujo*.

Realizamos com as alunas a sequência didática “Pronomes Relativos” sugerida pelo livro. No primeiro dia, aplicamos o estudo “Pronomes relativos invariáveis”. Apresentamos a definição de pronome relativo e mostramos um exemplo na língua árabe para apontar a coincidência de função nos dois idiomas. O exemplo foi (20) ‘*arifū ar-rajul alladhi dhahaba ila baitiki*, “Conheço o homem que foi a tua casa”, em que “alladhi” é o pronome relativo. Listamos os pronomes relativos em árabe que correspondiam às formas em estudo. Depois da primeira sequência de exercícios com *que*, que consistia em unir duas orações, com os quais não houve problemas de aprendizagem, seguimos para explicar a forma *quem*, apontada pelo livro como um pronome sempre acompanhado de preposição. Neste momento, enfatizamos o uso da preposição antes do pronome relativo e a maneira como ela se desloca na construção dessa estrutura. A sequência didática do livro apresentava dois exercícios iniciados por frases de exemplo. Nas duas atividades, havia o apontamento da preposição necessária (p.156):

Atividade A: (21) (trabalhar com) O diretor ____ trabalho nunca está contente.

Atividade B: (22) A moça estava ocupada. Ela pediu uma informação para *a moça*.

Na atividade A, exemplo (21), a regência do verbo *trabalhar* é apresentada antes da frase (“trabalhar com”). Na atividade B, exemplo (22), a preposição a ser usada acompanhava a palavra a ser relativizada, *a moça* que, no exercício, estava demarcada. Dessa maneira, observamos que as estudantes foram realizando os exercícios sem apresentar problemas na compreensão. A frase (22) não é a primeira do exercício. Antes dela, há três que apresentam

uma gradação de dificuldade: a número (1) é exemplo; a (2) *O rapaz de quem eu _____*, para completar a partir do verbo; a (3) *Os tios com _____*, para completar a partir do pronome. Assim, só a partir da quarta frase, as alunas deveriam identificar a preposição exigida pelo verbo. Das quatorze frases, tivemos apenas duas construções em que duas estudantes responderam inadequadamente, uma com a expressão “para a quem”, na qual a aluna mantém o artigo antes do substantivo. A outra foi a estrutura (23) *João e Maria a quem casaram-se hoje desejamos muitas felicidades*, em vez de (24) *João e Maria a quem desejamos muitas felicidades casaram-se hoje*. Para fechar essa sequência, introduzimos o pronome “onde”. As alunas tiveram uma clara compreensão sobre a indicação do lugar para uso desse pronome. Isso pode se dever ao fato de haver, no árabe, uma partícula que expressa essa ideia, a palavra “Haithu”. Porém, na sequência de quinze frases para conectar a estrutura relativa à oração principal, houve alguns equívocos por começarem pela segunda oração ao invés de pela primeira:

(25) Eu guardei todas as fotografias nas caixas onde ela pôs no armário.
Em vez de: Ela pôs as caixas onde eu guardei todas as fotografias no armário.

(26) O escritório é grande e claro onde trabalho.

(27) Trabalho onde o escritório é grande e claro.
Em vez de: O escritório onde trabalho é grande e claro.

Talvez a confusão, no caso de (25) deva-se ao fato de haver, na oração, duas informações de lugar, *caixas*, onde se guardaram as fotografias, e *armário*, onde se guardaram as caixas. Nos exemplos seguintes, também percebemos construções que não correspondem à união adequada das orações propostas, mas notamos que, ainda assim, houve a compreensão da informação de “lugar” do pronome *onde*. Em (27) a questão é o afastamento do termo antecedente *escritório*. Fizemos uma pausa depois desses equívocos para chamar a atenção ao antecedente do pronome relativo, à necessidade de a oração encabeçada pelo relativo vir logo após o termo antecedente.

No segundo dia, a aula foi iniciada com uma revisão dos pronomes invariáveis e com um reforço sobre a preposição necessária antes do relativo. Isso era necessário porque a nova sequência didática sobre os relativos variáveis, primeiramente *o qual*, *a qual*, *os quais* e *as quais*, apresentava como primeira atividade um exercício em que se deveria substituir os relativos invariáveis pelos variáveis, como no exemplo (28) *O livro de que falo recebeu um prêmio* por (29) *O livro do qual falo recebeu um prêmio*. Todas as estudantes acertaram a

substituição. A segunda atividade era com o relativo *cujo*. Foi apontada para as alunas a ideia de posse expressa pelo relativo, entre o antecedente do pronome e o termo a ele relacionado na cláusula relativa. Em todas as frases, as alunas usaram o pronome realizando a concordância adequada; em um caso apenas, houve a repetição do termo relativizado dentro da oração relativa: (30) *O carro cuja placa do carro era de Porto Alegre estava estacionado ali há vários dias* (em vez de: “cuja placa era de Porto Alegre”). Tendo se encerrado a sequência do livro didático, propusemos a realização de outras quatro pequenas atividades. As duas primeiras foram retiradas do livro Português para falantes de árabe (VARGENS et alii., 2007). O primeiro consistia em um exercício de marcar “X” na forma relativa adequada:

Quadro 1 – Frases do Exercício.

Frases do exercício	Correto	Errado
Este é o rapaz ____ admiro. () a quem () onde () a cujo	8 a quem.	
Esta é a casa ____ moro. () que () onde () em cuja	8 onde.	
Este é o aluno ____ pai não compareceu à reunião. () cujo () quem () onde	7 cujo;	1 quem.
Tenho um namorado ____ sou apaixonada. () por quem () quem () no qual	4 por quem;	3 quem; 1 no qual.
Total	27 acertos	5 erros

Fonte: adaptado de Vargens (2007).

Os vinte e sete (contra cinco erros) nessa atividade não eram suficientes para que conclusões sobre a aprendizagem das formas relativas fossem realizadas, uma vez que se tratava de exercício de escolha de formas. Por esse motivo, propusemos exercícios com gradação de dificuldade a fim de chegarmos, aos poucos, às conclusões desta pesquisa. O segundo exercício tratava de uma tradução para o português de frases na língua árabe. Duas delas (das cinco), mencionadas no início desta seção, interessavam-nos mais por serem construções com cópias em árabe. O objetivo era verificar se as alunas produziram a forma padrão, à qual foram apresentadas, ou tenderiam a utilizar a cópia, por influência do árabe. As traduções literais das orações são: (16) *Fatima é a moça que o pai dela foi médico naquele hospital*, cuja forma padrão é *Fátima é a moça cujo pai foi médico naquele hospital* e (17) *A casa que eu moro nela é branca*, cuja forma padrão é *A casa onde/em que moro é branca*. As outras três orações para tradução gerariam estruturas relativas com o pronome *que*, sem a necessidade de preposição. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 2 – Frases traduzidas.

(16)	cujo pai	4 alunas
	que seu pai	2 alunas
	quem seu pai	2 alunas
(17)	onde moro	8 alunas

Fonte: produzido pela autora.

Devido a ênfase à ideia expressa pelo relativo *onde*, houve duas alunas que apresentaram duas respostas, uma com *onde*, registrada na tabela acima, e outra com *em que*. No caso de *cujo*, metade das alunas utilizou a variante padrão e a outra metade produziu a cópia *seu pai* (em vez de *cujo pai*), uma estrutura muito comum, que concorre com *que o pai dela*, no falar cotidiano do PB. Observamos, ainda, que duas delas, no entanto, produziram a cópia com o pronome *quem*, uma interferência do conceito de “pessoa” associado a este pronome.

As últimas atividades foram escritas no quadro. Uma tratava-se de um exercício de completar lacunas, com cinco frases e, o outro, da sugestão de um pequeno texto usando os relativos. Apresentamos, a seguir, o exercício e o resultado:

Quadro 3 – Exercício.

Frases do exercício	Correto	Errado
F1: O senhor ___ te falei é o pai de Pedro.		2 com quem; 3 que 3 quem
F2: O café ___ costumamos ir chama-se “Mar e Sol”.	2 para que; 6 onde	—
F3: O rapaz ___ a Ana se apaixonou estuda medicina.	—	3 de quem 1 com quem; 1 para quem; 2 o qual; 1 cuja.
F4: O senhor ___ falei é meu professor.	2 com quem; 2 com que 1 para quem	1 quem; 2 que
Total	13 acertos	19 erros

Fonte: elaborado pela autora.

Na F1, as alunas tenderam a usar a forma *quem*, por se tratar de referente *pessoa* (“o senhor”), mas não marcaram a preposição “sobre” (*O senhor sobre quem te falei é o pai de Pedro*), talvez por ser uma forma ainda não muito explorada nas aulas, como as preposições *de*, *com* e *para*; tenderam também a marcar o relativo *onde* porque, na F2, o referente é *lugar* (“café”). Consideramos o relativo *onde* uma forma aceitável para a lacuna, ainda que se trate de contexto com verbo de movimento (“costumamos *ir*”), pelo fato de as alunas interpretarem “costumamos ir no café”, local onde costumamos ir; elas não poderiam usar *para onde*, por não conhecerem a regência. Em F3, observamos que, mesmo que nenhuma delas tenha registrado a

forma *por quem*, exigida pelo verbo “apaixonar-se por”, cinco delas perceberam a necessidade do uso de *quem* antecedido por preposição. Usaram *de quem*, *com quem* e *para quem*. Trata-se, neste caso, de um problema com a regência do verbo, de uso não tão comum para as alunas. No exercício anterior, de completar a lacuna da frase *Tenho um namorado __ sou apaixonada*, havia alternativas de respostas permitindo que chegassem a *por quem*. Diferente do verbo “falar”, cuja regência é mais conhecida; assim, usaram *com quem falamos*, *com que falamos* e *para quem falamos* (F4).

A última atividade foi a redação de um pequeno texto, com tema livre e uso de formas relativas. Neste caso, as alunas criariam as estruturas sem contexto de exercício. Os resultados estão registrados no quadro abaixo:

Quadro 4 – Formas relativas usadas pelos alunos.

Estudantes	Orações relativas padrão	Orações relativas com inadequação
Aluna 1	5 <i>que</i> ; 1 <i>onde</i>	1 <i>onde</i>
Aluna 2	3 <i>que</i> ; 1 <i>cujo</i> ;	
Aluna 3		1 <i>quem</i> / 1 <i>que</i> /1 <i>cujo</i>
Aluna 4	1 <i>onde</i>	3 <i>quem</i> (1 <i>para que</i> ; 1 <i>com quem</i> ; 1 <i>quem</i>)
Aluna 5	1 <i>cujo</i> ; 1 <i>quem</i>	
Aluna 6	2 <i>onde</i> ; 1 <i>as quais</i>	1 <i>cuja</i>
Aluna 7	1 <i>que</i> ; 1 <i>onde</i> ; 1 <i>com quem</i>	1 <i>em que</i>
Aluna 8	1 <i>em que</i> ; 1 <i>com que</i> 1 <i>onde</i> ; 1 <i>cujo</i>	1 <i>onde</i>
Total	23 orações relativas padrão	10 estruturas com inadequação

Fonte: elaborada pela autora.

Das 33 formas relativas criadas pelas alunas, 23 foram consideradas adequadas. Dentre elas, destacamos formas complexas com *cujo* e *com quem*. A aluna 1 produziu cinco orações relativas com *que*, seguida da forma verbal *é*, como (31) *viajei para minha cidade que é no norte do Egito*, muito comuns em trechos descritivos em narrações. Das orações com o relativo *onde*, uma era contexto de uso de *que*, mas a aluna interpretou que deveria usar aquele relativo por ser “casa” o antecedente do pronome: (32) *Minha casa onde é bonita*. (Em vez de *Minha casa que é bonita*). A relativa da aluna 2, com *cujo*, foi produzida sem apresentar problema na construção (33) *depois nós fomos ao restaurante cuja pizza é muito gostosa, nós comemos muito*. A aluna 3 produziu três orações relativas; no entanto, diferente das demais, em todas, apresentou problemas de construção:

(34) Eu encontrei diretor do museu Luxor *quem* é um homem simpático. (em vez de *que é*)

(35) Eu passei muito tempo *o que* estive bonita. (em vez de *em que estive bonita*)

(36) O celular *cuja* minha amiga quebrou. Ela ficou triste. (a primeira oração é um período simples)

A aluna 4 apresentou um perfil parecido com o da 3, pois usou o pronome *quem* em estruturas que não eram orações relativas e, na frase (37) *Mas eu não quero deixar minhas amigas quem eu gosto muito*, não marcou a preposição *de* exigida pelo verbo “gostar”. Reproduzimos, a seguir, o texto apresentado pela aluna 5:

(38) “Meu pai chama-se Mamsouh. O pai *cujo* trabalho toma muito tempo é difícil. Ele *com quem me falei* está sempre nervoso. seu irmão viajei.”

Não houve problemas no uso dos relativos *cujo* e *quem*, ainda que notemos a troca do pronome *eu* por *me*, a letra minúscula iniciando o quarto período e o uso de “viaquei” por “viajou”. A aluna 6 produziu a seguinte forma com *cujo*: (39) *Viu Nada cuja irmã da minha amiga* (em vez de *que é irmã da minha amiga*). Parece que a aluna foi influenciada pela ideia de posse sugerida pela expressão *irmã da minha amiga*, uma tentativa de corresponder à informação apreendida sobre o pronome *cujo* (relação de posse). Com a aluna 7, houve um exemplo de *em que*, em contexto de *que*, como (40) *Meu irmão tem 19 anos, ele vai para a escola em que fica ao lado de casa*. Talvez tenha pensado no relativo *onde* e substituído por *em que* por conhecer essa possibilidade. A última aluna, aluna 8, produziu 4 estruturas relativas diversificando os pronomes. A forma com pronome *cujo* foi considerada adequada, mesmo com uma impropriedade léxica (“personagens”, por “personalidade”), gerada, provavelmente, pela falta de vocabulário da aluna: (41) *As professoras cujas personagens é muito amável nos ensinam muitas coisas novas*. Apresentamos, a seguir, um exemplo das orações relativas padrão de cada aluna, com exceção da 3, que só produziu formas sem sentido.

Aluna 1: (42) Eu saio com minhas amigas para café *onde costumamos ir* chama-se “Lamor”.

Aluna 2: (33) *depois* nós fomos ao restaurante *cuja* pizza é muito gostosa, nós comemos muito. (frase mencionada acima)

Aluna 4: (43) Eu vou viajar para o Cairo *onde eu moro*.

Aluna 5: (38) O pai *cujo trabalho toma muito tempo* é difícil. (frase mencionada acima)

Aluna 6: (44) Minhas amigas *com as quais encontrou* fomos cansadas.

Aluna 7: (45) Meu pequeno irmão *com quem sempre falo* está muito simpático.

Aluna 8: (46) O Departamento *em que estudo* é muito interessante.

Notamos que a aluna 1 aproveitou em seu texto parte da oração do exercício de lacunas, adaptando-a. Dessa maneira, faltou separar com pontuação a oração “chama-se ‘Lamor’”, já que criou outra oração principal.

De um modo geral, consideramos, a partir do resultado dos exercícios, que as estudantes assimilaram o conteúdo de orações relativas. Percebemos que, quando houve problemas no uso dos pronomes, estes estavam relacionados à assimilação de informações, que para elas foram passadas como essenciais para a aprendizagem dessas formas, como a questão das informações de “lugar”, “pessoa” e “posse” para os relativos *onde*, *quem* e *cujo*, respectivamente. Apresentamos, a seguir, as conclusões gerais sobre a pesquisa.

5. Considerações Finais

Com o estudo contrastivo das relativas do português e do árabe relacionado à pesquisa realizada com as primeiras alunas de graduação em língua portuguesa no mundo árabe, visávamos a analisar qual seria a tendência de estudantes de PB falantes de árabe no que tange ao uso das estruturas relativas do português. Queríamos saber se tenderiam a usar a estrutura copiadora, influenciados pela língua materna, ou se as alunas se apegariam à forma da estrutura relativa do português, sem a influência da L1 (ELLIS, 1994).

Como se pôde observar, as estudantes, em alguns momentos, reproduziram uma estrutura de cópia similar às formas comuns no falar cotidiano dos brasileiros, do tipo (27) *Fátima é a moça que o pai dela foi médico naquele hospital*; especificamente metade delas (quatro alunas). No entanto, a outra metade usou o pronome *cujo* (*Fátima é a moça cujo pai foi médico naquele hospital*) e todas as oito usaram o relativo *onde* evitando a tradução literal “moro nela” da oração árabe *askun fihi* em *A casa onde/em que moro é branca*. Na produção livre, as alunas foram capazes de construir orações relativas sem se remeter à cópia, estrutura da L1.

Consideramos que este resultado aponta para a possibilidade de falantes do árabe se apegarem à estrutura relativa do português sem a interferência da L1, quando, no ensino dessas estruturas, forem consideradas as seguintes questões didáticas:

- 1) Ênfase no antecedente do relativo;
- 2) Ênfase na preposição necessária; estudo de regência;
- 3) Prática de exercícios que ressaltem as diferenças entre os idiomas.

As orações relativas do PB merecem uma atenção especial no ensino a estrangeiros. Como apontam Kassabgy & Hassan (2000), as relativas são estruturas identificadas como uma das que mais geram problemas para estudantes de língua estrangeira. No caso do estudante árabe de língua portuguesa, a possibilidade da interferência da cópia da relativa do árabe na construção em português deve levar o professor a fazer constantes revisões desse aspecto da gramática, motivando os alunos à escrita.

É necessário considerar também que, nem sempre, é a língua materna que influencia. No caso em questão, as estudantes conhecem a língua inglesa e podem ter sido influenciadas pelas relativas do inglês, uma estrutura que não permite a cópia. Outra questão é o fato de que o estudante de língua estrangeira tem uma atenção excessiva às estruturas da língua alvo; o que pode explicar o resultado nos quais não houve influência da L1.

As relativas foram escolhidas como fenômeno sintático para observação pela sua relevância no ensino e tradução de língua estrangeira (LE). Traços característicos do português não padrão estão presentes na língua árabe como formas previstas nesta gramática, ou seja, o contraste entre esse aspecto sintático desses dois idiomas torna-se interessante, uma vez que se pretendia mostrar que as estruturas usadas na fala e na escrita do PB, não contempladas pela tradição gramatical, são similares às representativas das relativas do árabe padrão. Dessa forma, propôs-se uma pesquisa que promovesse uma reflexão dos resultados desse estudo contrastivo na aprendizagem do português por falantes da língua árabe. Esse estudo poderia contribuir para metodologias de ensino do português para árabes na perspectiva de elaboração futura de materiais didáticos que contemplem estratégias de ensino para dirimir os problemas dos estudantes árabes de língua portuguesa no aspecto sintático mencionado.

Referências Bibliográficas

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. Redigida de acordo com a nova ortografia. 3ª Ed. São Paulo: Houaiss/ PUBLIFOLHA, 2010.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, Edição revista e ampliada, 1999.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, Edição revista e ampliada. Com o Novo Acordo Ortográfico, 2006.

BRUCART, J. M. La Estructura Del Sintagma Nominal: Las Oraciones de Relativo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org) **Gramática Descriptiva de La Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 395-522.

CORREIA, V. R. **Oração Relativa: O que se fala e o que se aprende no português do Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1998.

COWAN, D. **Gramática do árabe Moderno**. Tradução de Safa A.A.C. Jubran. São Paulo: Globo, 2007.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Editora UEL, 1999.

ELLIS, R. **The study of the second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

KASSABGY, N.; HASSAN, M. K. Relativization in English and Arabic: A Bidirectional Study. In: IBRAHIM, Z.; KASSABGY, N.; AYDELOTT, S. **Diversity in Language: Contrastive Studies in English and Arabic Applied Linguistics**. Cairo: The American University in Cairo Press, 2000, p. 49-69.

LIMA, E. E.; LUNES, O. F.; SAMIRA, A. **Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 1999.

SILVA, B. G. S. G. da. **O caminhão que eu trabalhava com ele subia qualquer ladeira: um estudo sobre a gramaticalização do *que***. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, 2005.

_____. **As estratégias de relativização na escrita de portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa, 2011.

TARALLO, F. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. 273p. Tese (Doutorado) Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983.

VARGENS, J. B. M. et alii. **Português para falantes de árabe**. Rio Bonito (RJ): Almádena, 2007.

Artigo recebido em: 03.04.2016

Artigo aprovado em: 22.07.2016

Uma volta para as fundamentações filosóficas de uma teoria cognitiva da metáfora

A return to the philosophical foundations of a cognitive theory of metaphor

Ulrike Agathe Schröder*

RESUMO: O presente artigo busca localizar as origens da Teoria Cognitiva da Metáfora em abordagens filosóficas, com o intuito de ilustrar o panorama multifacetado de precursores da metáfora conceitual anterior à publicação de *Metaphors We Live By* (LAKOFF; JOHNSON, 1980/2003). A partir das nove hipóteses-chave que Jäkel (2003) estabelece para comprimir o núcleo da teoria de Lakoff e Johnson e seus sucessores, procurar-se-á investigar até que ponto filósofos de três séculos – em reflexões racionalistas, empiristas, idealistas, românticas e do campo da crise da linguagem – já antecipam pontos decisivos da Semântica Cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Cognitiva da Metáfora. Filosofia. Ubiquidade. Focalização.

ABSTRACT: The article deals with the origins of Cognitive Metaphor Theory in the field of philosophy, revealing a multifarious panorama of predecessors of conceptual metaphor before the advent of *Metaphors We Live By* (LAKOFF; JOHNSON, 1980/2003). Starting from the nine hypotheses by Jäkel (2003) which seek to comprise the core of the theory according to Lakoff & Johnson as well as to their successors, our aim is to establish to what extent the key points of Cognitive semantics were already prefigured in the philosophies of three different centuries – in Rationalistic, Empiristic, Idealistic, Romantic reflections as well as those belonging to the Critique of Language.

KEYWORDS: Cognitive Metaphor Theory. Philosophy. Ubiquity. Highlighting and Hiding.

1. Introdução

Foi Aristóteles quem iniciou o uso metafórico da palavra *metaphora* ('transferência'). Com sua definição analógica da metáfora, Aristóteles lança os alicerces para um conceito que dominou o cenário filosófico por séculos. É contra essa tradição aristotélica que os fundadores da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) ou Teoria Cognitiva da Metáfora, no sentido mais amplo, – (LAKOFF; JOHNSON, 1980) se contrapõem, imputando que, nesta visão tradicional, a metáfora é reduzida à sua função ornamental por ser compreendida como uma predicação, o que levaria a conclusões errôneas, apresentando uma visão distorcida do mundo. Por conseguinte, a metáfora é avaliada negativamente. A este ímpeto, de fato dominante por alguns séculos, submete-se a filosofia da Antiguidade, que se baseia em premissas ontológicas,

* Professora Associada na Faculdade de Letras (UFMG) e bolsista do CNPq.

partindo da suposição da existência de uma realidade pré-linguística em que a língua é um reflexo do mundo. Todavia, já esta dicotomia entre a posição ‘impressionista’ e ‘cognitivista’ da metáfora representa uma visão parcial do pensamento aristotélico, uma vez que, já na *Retórica*, encontram-se indicações para uma dimensão cognitiva e cotidiana da metáfora. Destarte, Aristóteles considera uma metáfora como bem-sucedida quando ela consegue reconhecer o que há de familiar também em elementos distantes (R, III, 11, 5, 1995, p. 194-195), e consta de sua teoria que todo ser humano usa metáforas nas conversas cotidianas (R, III, 2, 6, 1995, p. 170). Sendo assim, como Debatin (1995, p. 14-15) ressalta, por um lado, Aristóteles está plenamente consciente da função epistemológica e cognitiva da metáfora. No entanto, por outro lado, tendo focalizado na função da metáfora no campo da estética e retórica, o que implica na sua desvalorização, ele contribuiu para o abandono da metáfora do discurso racional por muito tempo.

Ainda assim, uma discussão profunda com relação à função cognitiva da metáfora, bem como sua ancoragem na vida cotidiana, começa muito antes do surgimento da TMC. Já a partir do século XVII se observa uma mudança paradigmática com relação ao ‘locus da metáfora’ (VEREZA, 2010), momento que marca o nascimento de teorias cognitivas em abordagens filosóficas, fato ao qual os dois autores norte-americanos parecem prestar pouca atenção. Embora, na obra *Philosophy in the Flesh* (1999), Lakoff e Johnson tenham se dedicado a uma análise extensa das metáforas utilizadas na história da filosofia, os autores parecem não notar que alguns dos filósofos citados, como Aristóteles e Kant, são avaliados de forma superficial ou nem são percebidos como pensadores que, por sua vez, também já reconheceram a força cognitiva da metáfora e escreveram sobre ela. O objetivo do presente trabalho é lançar uma ponte entre as abordagens do campo filosófico desses séculos e a TMC. Mostrarei que a maioria das suas hipóteses podem ser vistas como reformulações de ideias já nascidas anteriormente. Adicionalmente, pretendo discutir também até que ponto essas abordagens podem contribuir para discussões atuais, uma vez que, frequentemente, elas apresentam uma ótica dupla e menos restrita quanto à dicotomia artificial entre as visões cognitiva e retórica da metáfora. Trata-se de um problema recentemente (re)tematizado em trabalhos que buscam focalizar a metáfora cognitiva na sua realização no uso da língua e superar as falhas da TMC da primeira geração (CAMERON, 2007; SCHRÖDER, 2012, 2014; GIBBS, 1999; TENDHAL; GIBBS, 2008; MÜLLER, 2013). Nesse sentido, (re)lembrar os filósofos a serem apresentados a seguir não apenas abre as portas para um diálogo interdisciplinar, mas também permite uma

fundamentação epistemológica para poder ir além da separação clássica entre semântica e pragmática.

A seguinte discussão dedica-se exclusivamente a tais antecipações filosóficas dos primeiros três séculos do desenvolvimento da teoria. Há outros precursores importantes no campo da psicologia, da linguística e da antropologia, entre outros (SCHRÖDER, 2012), que não podem ser abordados no presente artigo.¹

Como fio condutor para elaborar uma discussão sobre as ligações entre a TMC e as teorias da filosofia até o começo do século XX, recorrer-se-á às nove hipóteses de Jäkel (2003, p. 40-41), que as formula para comprimir o núcleo da TMC (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999):

1. Ubiquidade: A metáfora não é uma exceção da criatividade poética ou da retórica;
2. Domínio: Metáforas não podem ser vistas isoladamente, mas sim como parte de conceitos, os quais interligam dois domínios (fonte e alvo) via mapeamento;
3. Modelo: Metáforas conceptuais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento. Elas radicam-se na experiência corporal (realismo corporificado);
4. Diacronia: Estudos sobre o desenvolvimento histórico de metáforas conceptuais revelam mudanças de pensamento ao longo do tempo;
5. Unidirecionalidade: A relação entre o domínio-fonte e o domínio-alvo não é reversível;
6. Invariância: Os esquemas que são transferidos a um novo domínio não são modificados;
7. Necessidade: A metáfora tem três funções básicas: explicação, compreensão e exploração do mundo social;
8. Criatividade: A metáfora dá abertura para inúmeros novos caminhos de pensamento;
9. Focalização: A descrição da metáfora é parcial. Ela destaca certos aspectos do domínio-alvo e esconde outros.

2. Do empirismo ao iluminismo: o surgimento da força cognitiva da metáfora nas reflexões filosóficas durante os séculos XVII e XVIII

¹ Entre outros, no campo da psicologia: Stählin e Bühler; no campo da linguística: Paul, Wegener, Black e Weinrich; no campo da antropologia: Boas, Sapir e Whorf; no campo da semiótica: Lady, Welby e Richards; e no campo da filosofia do século XX: Blumenberg (cf. SCHRÖDER 2012).

Como mostra Mouton (2010) na sua pesquisa sobre a relação entre metáfora, empirismo e a busca pela verdade na filosofia do século XVII, ao invés da avaliação de Johnson (1981, p. 11), que conclui que essas reflexões são exclusivamente voltadas para uma avaliação negativa da metáfora, o panorama se revela como algo bem mais complexo: Mouton afirma que, de fato, o questionamento da metáfora o qual há nestas obras se refere apenas à sua capacidade de refletir uma representação verdadeira da realidade, o que não impediria que os empiristas estivessem conscientes da sua atuação real. Por exemplo, Locke já está plenamente consciente de que a metáfora representa um veículo decisivo para nossa visão da realidade como testemunha em seu ensaio famoso *An Essay Concerning Humane Understanding* (1690/1961). Neste ensaio, se encontram exemplos do mapeamento de expressões da percepção para o domínio do pensamento, entre outras, *imagine, apprehend, comprehend, adjure, conceive, instil, disgust*. Locke conclui:

[...] como é grande a dependência que ideias sensatas comuns têm de nossas palavras; e como aquelas, das quais se faz uso para representar ações e conceitos integralmente, são removidas do senso, surgem de lá, e são transferidas de ideias óbvias e sensatas para significados mais abstrusos.² (LOCKE, 1690/1961, II, p. 5)

De forma similar, também Chamizo Domingues e Nerlich (2010) lamentam a ausência da precisão na argumentação de Lakoff e Johnson, concluindo que a dicotomia nítida entre as duas linhas de pensamento, Empirismo e Racionalismo, não se mantém. Tanto no caso dos empiristas, como no caso dos racionalistas, já se vê um reconhecimento explícito acerca do entrelaçamento inevitável entre corpo e mente, por exemplo, na obra de Blaise Pascal (1660/1976), e da ubiquidade da metáfora, como foi destacado por Du Marsais (1730/1757). Como Schmitz (1985, p. 244-246) mostra, o ponto de partida de Du Marsais é a semântica das línguas cotidianas, às quais ele aplica a teoria retórica do *tropus*. Segundo Du Marsais, encontram-se mais metáforas no mercado do que na academia, e é por isso que o autor apela a um entendimento das palavras metafóricas no seu *sens figuré* (sentido figurativo) ao invés do seu *sens propre* (sentido literal). Os objetos percebidos se constituem pelas impressões que os acompanham, de modo que tendemos a nomeá-los através dessas impressões que formam ideias

² “how great a Dependence our Words have on common sensible *Ideas*; and how those, which are made use of to stand for Actions and Notions quite removed from sense, *have their rise from thence, and from obvious sensible Ideas are transferred to more abstruse Significations.*”

subordinadas, mais presentes em nossa imaginação do que a ideia principal. Nesse sentido, Du Marsais estende a noção da metáfora, atribuindo seis funções básicas a ela: (1) apresentar uma ideia principal a partir de uma ideia subordinada; (2) dar força às nossas expressões; (3) ornamentar a fala; (4) tornar a fala mais elegante; (5) disfarçar ideias desagradáveis ou tristes e, finalmente, (6) enriquecer a fala pelo uso múltiplo da mesma palavra (DU MARSAIS, 1730/1757, I,7 apud SCHMITZ, 1985, p. 245). Enquanto o último ponto indica o interesse de Du Marsais pelas transposições do significado no decorrer do tempo como se encontra nas hipóteses (4) e (8) de Jäkel, o primeiro e quinto ponto fazem lembrar do princípio de destacar (*highlighting*) e esconder (*hiding*), conforme Lakoff e Johnson (veja hipótese 9 de Jäkel).

Contudo, apesar desse reconhecimento, o objetivo da maioria dos filósofos da época era a busca por uma linguagem ideal, na qual a influência corporal não tinha espaço, uma aspiração em sintonia com a Escola de Port Royal como centro das ideias jansenistas.³ Ou seja, naquela época, o que estava no centro do discurso filosófico era a questão da verdade, por um lado, com respeito à sua ocultação, por outro lado, com respeito à possibilidade de ser trazida à luz por meio da língua.

Convém salientar que as duas escolas filosóficas, o racionalismo e o empirismo, invocam a mesma fonte, a saber, o filósofo e teólogo Johann Clauberg. Clauberg busca fundamentar uma metafísica objetivista com base em Descartes, e é essa discussão que, por sua vez, serve como base para as reflexões sobre a metáfora de Locke. Mais tarde, a mesma discussão influencia também a teoria de Vico. Portanto, parece plausível localizar o abandono da visão impressionista da metáfora em duas obras de Clauberg: *Logica vetus et nova* (1658/1685) e *Ars etymologica teutonum e philosophiae fontibus derivata* (1663/1717), como sugere Schmitz (1985).⁴ Trata-se de duas reflexões que partem do interesse luterano-linguístico em estudos etimológicos, tocando em questões da polissemia e sua origem em extensões metafóricas. Schmitz (1985, p. 247) aponta que Clauberg vê uma correspondência ontogenética no processo da transposição de palavras para objetos perceptíveis sensorialmente e para domínios pertencentes ao intelecto, uma vez que *intellegere* (compreender) procede de

³ O mosteiro *Port Royal des Champs*, no sudoeste de Versalhes, tornou-se no século XII bastião das ideias jansenistas sob a égide da abadessa Angélique Arnauld, por sua vez influenciada pela doutrina do Santo Agostinho. Adeptos desse movimento, entre outros, eram Blaise Pascal e Jean Racine. O Jansenismo como corrente filosófico-religiosa baseia-se em matizes dualistas ao procurar a conciliação entre a liberdade humana e a graça emanada por Deus.

⁴ Schmitz (1985, p. 243) frisa que, já na Idade Média, há três autores que apontam a onipresença da metáfora na fala cotidiana: Augustinho, Beda e Boncampagno.

percipere (perceber) (CLAUBERG, 1663/1717, p. 195). Esta afirmação é também fundamental para o realismo corporificado de Lakoff e Johnson, forma o núcleo da pesquisa de Sweetser (1990) e ganha evidência empírica em abordagens recentes ligadas à noção de *conflation*, como apresentado por Johnson (1999; GRADY; JOHNSON, 2002).⁵ Observa-se, então, uma antecipação explícita das ideias da ubiquidade e da unidirecionalidade e, de forma implícita, das hipóteses da diacronia e da criatividade.

Não obstante, é apenas com Leibniz (1764/1961) que a metáfora começa a ser vista como fenômeno positivo. Ele concebe a estruturação do conteúdo da consciência pela língua como o único caminho para formar o pensamento, amorfo em si. Adicionalmente, Leibniz não para na análise diacrônica, mas focaliza também o nível sincrônico (SCHMITZ, 1985, p. 250). Na sua resposta ao ensaio de Locke, nos *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (LEIBNIZ, 1764/1961), ele analisa o mapeamento metafórico nas preposições a partir de uma perspectiva que focaliza as mudanças do significado. Originalmente usadas para se referir à distância, ao movimento ou ao local, as preposições são mapeadas a todos os tipos de mudança, ordem, sequência, divergência e coincidência, incluindo relações causais, temporais e modais. Com isso, ele antecipa boa parte dos estudos sobre preposições no campo da Semântica Cognitiva, especialmente as redes polissêmicas (LAKOFF, 1987), o que inclui uma perspectiva cognitiva, como se exprime nas hipóteses (1), (4), (7) e (8).

Ora, enquanto Leibniz ainda assume uma posição na transição do racionalismo ao romantismo, Giambattista Vico (1744/1928) realiza uma reinterpretação da metaforicidade principal da língua e constitui sua teoria mítico-romântica da metáfora (ROLF, 2005, p. 263). A novidade está na avaliação positiva da metáfora, que, segundo Vico, assume uma força constitutiva para a criação do mundo por ter uma capacidade expressiva muito mais fiel do que a língua abstrata, o que coincide com a hipótese (5), segundo Jäkel. Por um lado, ela serve como base para o desenvolvimento da língua, e, por outro lado, ela concomitantemente é vista como

⁵ A partir de uma perspectiva desenvolvimentista, com este conceito, Johnson refere-se a uma primeira fase da aquisição do pensamento metafórico, em que a criança estabelece relações entre domínios coativos, experimentando os dois campos como se um pertencesse ao outro e vice-versa. Quando a mãe responde ao pedido não-verbal da filha, que aponta para um brinquedo: “Ah, estou vendo o que você quer”, esta frase pode ser interpretada literalmente – a mãe vê o objeto desejado em si – ou metaforicamente, como enunciação sobre o próprio estado da consciência: ela entendeu o que a filha quer. Os domínios VER e ENTENDER são ativados simultaneamente, nos quais a cena primária compreende duas subcenas: por um lado, o ato físico da percepção, por outro lado, a mudança da consciência. Esta experiência marca o passo decisivo para a segunda fase da aprendizagem, em que o uso original da palavra se desacopla do seu emprego original, obtendo, agora, um sentido meramente metafórico.

ferramenta criativo-cognitiva. Na sua *Scienza Nuova*, Vico (1744/1928) estabelece um modelo de três fases da história humana e do desenvolvimento da língua: o primeiro período divino caracteriza-se por uma linguagem imediato-gestual e por ações ritualizadas. No segundo período, surge a linguagem verbal, embora ela ainda não tenha nenhuma estrutura lógica, sendo processada de forma meramente metafórica: “a linguagem era épica e sensorial, baseada no uso de metáforas, imagens, símiles e descrições naturais” (MOURA; MARQUES, 2011, 6). Por isso, ela assume uma função simbólica, desdobrando-se na fala poética. Finalmente, no terceiro período, na época das sociedades complexas, a língua se torna lógica e pragmática e, com isso, o elemento prosaico entra na fala. Esta priorização da língua poética em relação à língua prosaica tem seu eco na Alemanha junto ao surgimento do romantismo (HAMANN, 1762/1993; HERDER, 1772/2002; BIESE, 1893; GERBER, 1871, 1884).

Convém lembrar que, para uma grande maioria (DEBATIN, 1995, p. 32; BIESE, 1893; MAUTHNER, 1912/1982, p. 483), é justamente Vico (1744/1928) e não o pouco conhecido Clauberg que introduziu esta mudança paradigmática nos estudos sobre a metáfora. Pois, apesar da sua ancoragem em pensamentos míticos, barrocos, greco-romanos e poéticos, é com ele que começa uma nova era voltada para perguntas pela origem da linguagem, acentuando o potencial inovativo, cognitivo e construtivo da metáfora. A despeito da redução racionalista do homem ao *cogito* (penso), Vico descreve o indivíduo como unidade de mente e corpo. Por conseguinte, para Vico, a metáfora assume “uma função transcendental-hermenêutica da dedução criativa do mundo e também uma função cognitivo-imaginativa do reconhecimento do mundo” (DEBATIN, 1995, p. 37).⁶ Em oposição a Rousseau, que retoma esta ideia nos seus *Essais sur l'origine des langues* (1781/1995) e também desenvolve uma visão metafórica com relação à origem da língua, é Vico que consegue combinar seu historicismo com a hipótese de um dicionário mental universal, como mostram Moura e Marques (2011).

Vico deriva a raiz corporal da metáfora de uma perspectiva evolutiva e realça como princípio central da metáfora a antropomorfização, na qual o corpo serve como base para os mapeamentos do nosso mundo de objetos, de modo que falamos de *cabeça* quando nos referimos a um pico, de *testa e ombros* que correspondem à ideia do ‘em frente’ e ‘por trás’, de

⁶ “eine transzendental-hermeneutische Funktion der schöpferischen Welterschließung wie auch eine kognitiv-imaginative Funktion der Welterkenntnis zu.” Em termos filosóficos, essa função ‘transcendental-hermenêutica’ deve ser entendida da seguinte forma: ‘transcendental’ significa ‘ultrapassar’ ou ‘ir além’ da experiência e se refere, no sentido de Kant, à razão pura, às condições de reconhecimento a priori da cognição humana; a ‘hermenêutica’, por sua vez, está relacionada à arte da interpretação e compreensão simbólica de um texto.

boca quando nos referimos a aberturas, e de *dentes* quando falamos de uma serra. Como Moura e Marques (2011) ressaltam, em defender a primazia da metáfora no uso da linguagem, sua base sensorial e sua importância na representação de conceitos e na criação de palavras, revelam-se muitas paralelas entre a TMC e a perspectiva historicista de Vico. Zir (2009) até considera mais forte a visão positiva da metáfora na teoria de Vico, por esta ir além dos postulados formulados por Lakoff e Johnson. Na visão de Vico, os poetas assumem a responsabilidade primária da formação do intelecto por sua atividade gestáltica, na qual as ideias são geradas a partir de experiências corpóreas. Tais *Gestalten* são descritas em termos metafóricos, nascem “de um atrito entre o externo e o interno, e de uma reelaboração seletiva de dados sensíveis pelo intelecto” (ZIR, 2009, p. 122). Em oposição a Lakoff e Johnson, que veem os esquemas imagéticos como emergindo diretamente da nossa experiência corpórea, para Vico, o homem nem conhece sua própria natureza, pois tudo para ele é dado a posteriori.

Já estabelecendo questões semióticas no século dezoito, para o filósofo Johann Heinrich Lambert, cujo interesse em problemas epistemológicos o torna um precursor significativo da teoria crítica do reconhecimento de Kant, a metáfora representa o *tropus* mais importante. Ele dirige sua atenção à sua função dupla, isto é, a metáfora, para ele, é ferramenta de reconhecimento e de comunicação ao mesmo tempo, pois é só através dela que a impressão que os objetos deixam no homem se torna apreensível: o abstrato torna-se formulável e, ao mesmo tempo, comunicável (LAMBERT, 1764b/1965:85). O ponto de partida para sua semiótica é a diferenciação entre o necessário (*dem Notwendigen*), o arbitrário (*dem Willkürlichen*) e o hipotético (*dem Hypothesischen*) da língua. Ungeheuer (1979, p. 97) concebe esta terminologia particular como introdução implícita das perspectivas comunicativa e extra comunicativa acerca do fenômeno da língua,⁷ uma vez que Lambert se refere, com o termo ‘o necessário’, à relação representacional entre signo e conceito, com o termo ‘o arbitrário’, aos significados dos signos em si, ou seja, ao significado convencional, e com o termo ‘o hipotético’, à prática comunicativa, ao processo em si, que é guiado pelas hipóteses sobre os significados e o sentido

⁷ Ungeheuer (1972/2004) introduz a distinção entre perspectiva comunicativa e extra comunicativa, por um lado, com base na filosofia fenomenológica, recorrendo à distinção de ‘*Zuhandenem*’ (estar à disposição) e ‘*Vorhandenem*’ (ser existente) de Heidegger (1927/1957), e à diferença entre ‘*fungierend*’ (funcionando) e ‘*thematizierend*’ (tematizando) de Husserl (1901/1921:261-265). Por outro lado, Ungeheuer segue a abordagem linguística de Karl Bühler (1934/1982:48-69), que separa entre teorias sobre língua como ato e como formação, fundamento para uma perspectiva funcionalista do falar, ligada ao sujeito, e uma perspectiva do objeto, desligada do sujeito (Bühler 1932:100). Bühler, por sua vez, estabelece sua abordagem recorrendo aos conceitos ‘*Ergon*’ e ‘*Energeia*’ de Humboldt, e ‘*Langue*’ e ‘*Parole*’ de Saussure, embora sua dicotomia não coincida com estas duas diferenciações; cf. a história do problema Kolb (2010).

da fala como foram estabelecidos pelos respectivos interlocutores. Nessa divisão entre as duas perspectivas e, concomitantemente, na localização da metáfora na esfera simbólica e prática, percebe-se uma relevância alta para discussões atuais como foram iniciadas por Tendhal e Gibbs (2008), Cameron (2007) ou Schröder (2012; 2014), a saber, a superação da separação entre metáfora na cognição e na retórica, entre semântica e pragmática, entre sistema e uso. Estas tendências refletem-se, entre outros, em publicações recentes promovendo o conceito de uma ‘pragmática cognitiva’ (SCHMID, 2012).

Lambert (1764a/1965, p. 483) vê a motivação para a comparação que a metáfora realiza na “semelhança da impressão que as sensações dos objetos externos e a imaginação dos objetos abstratos e invisíveis provocam em nós”.⁸ A ubiquidade da metáfora indica sua função indispensável de procedimento linguístico da comunicação (UNGEHEUER, 1980, p. 92). Assim que uma expressão metafórica é aceita pelos interlocutores, inicia-se o processo da habituação (HÜLZER-VOGT, 1987, p. 26). Com isso, para Lambert, pode-se observar que as diferentes instâncias do nível linguístico estão ligadas a um princípio cognitivo que está por trás das palavras:

Muito pelo contrário, já foi introduzido há muito tempo que nós comparamos o visível com o invisível, o mundo corporal com o mundo intelectual, as emoções com os pensamentos, usando para ambos as mesmas palavras e expressões. Com isso, as palavras necessariamente recebem um significado duplo e até, às vezes, múltiplo. Ter uma luz no quarto, e ter luz nos pensamentos representam tais formas da fala.⁹ (LAMBERT, 1764a/1965, p. 483)

Tal antecipação da metáfora conceptual UNDERSTANDING IS SEEING e dos esquemas imagéticos CONTÊINER, CAMINHO e FORÇA (LAKOFF & JOHNSON, 1980; 1999), que Lambert tematiza logo após esta citação, aponta a suposição implícita da hipótese do domínio, ainda mais se considerarmos que ele recorre ao princípio semântico da polissemia das palavras, cuja base, segundo ele, é formada por uma noção mais ‘geral’ ou mais ‘transcendental’ da metáfora. Neste contexto, sua compreensão do *tertium comparationis* é elucidativa por mostrar analogias

⁸ “Aehnlichkeit des Eindruckes, den die Empfindungen äußerlicher Dinge und die Vorstellung abstracter und unsichtbarer Dinge in uns machen.”

⁹ “Hingegen ist es schon längst eingeführt, daß wir das sichtbare mit dem unsichtbaren, die Körperwelt mit der Intellectualwelt, die Empfindungen mit den Gedanken vergleichen, und vor beyde einerley Wörter und Ausdrücke gebrauchen. Die Worte erhalten dadurch nothwendig eine doppelte und zuweilen auch vielfache Bedeutung. Ein Licht im Zimmer haben, und Licht in den Gedanken haben, sind solche Redensarten.”

à Hipótese da Invariância de Lakoff (1990), que corresponde à sexta hipótese de Jäkel: trata-se do esquema básico, do conteúdo invariável da palavra, que continua constante em todas as ocasiões distintas em que a palavra é usada.

Em sintonia com a noção de *conflation* de Johnson (1999), já introduzida acima, como Clauberg, também Lambert (1764a/1965, p. 483), embora sem as evidências empíricas e experimentais às quais se tem acesso nos dias atuais, já especula que o mapeamento da metáfora tenha sua origem na simultaneidade das “execuções do corpo”¹⁰ e das da “razão”¹¹, de modo que o conhecimento concreto é aplicado ao entendimento dos processos cognitivos. Sendo assim, concebemos nossa memória como contêiner, uma vez que guardamos objetos reais também em caixinhas. A ligação entre caixinha e memória resulta da “força da imaginação”¹² (LAMBERT, 1764b/1965, p. 144).

Por fim, as hipóteses da unidirecionalidade, da diacronia e da criatividade revelam-se, na diferenciação que Lambert faz entre três graus da formação do significado, como um construto teórico que Ungeheuer (1980) chama “tectônica semântica do vocabulário”.¹³ Segundo tal tectônica, observa-se um desenvolvimento histórico da língua de um nível mais básico a um nível mais abstrato: (a) no primeiro nível, encontram-se palavras de raiz, como classe de objetos sensorialmente perceptíveis; (b) o segundo nível implica o uso metafórico de palavras da primeira classe e (c) o terceiro nível compreende as metáforas do metanível, que pressupõem metáforas do segundo grau. Neste interesse pelas mudanças e transformação do significado, já é vislumbrado o princípio da polissemia e das redes radiais (*radial networks*) como é formulado pela TMC (LAKOFF, 1987). Por consequência, para Lambert, o motivo principal para o crescimento contínuo da língua não é o aumento do número de palavras, mas a extensão do significado original. Contudo, concomitantemente, aumenta o perigo de mal-entendidos comunicativos (HÜLZER-VOGT, 1987, p. 46), e brigas sobre palavras tornam-se mais prováveis no decorrer da primeira à terceira classe de palavras (UNGEHEUER, 1980, p. 92).

Com isso, Lambert toca em aspectos importantes acerca da hipótese da focalização, que o trazem para o campo da comunicação – uma relação curiosamente pouco explorada pela própria TMC. Ele coloca em pauta a questão dos problemas comunicativos que surgem pelas

¹⁰ “Verrichtungen des Leibes”

¹¹ “Verstandes”

¹² “Einbildungskraft”

¹³ “semantische Tektonik des Wortschatzes”

extensões metafóricas do significado, uma vez que o falante destaca um aspecto específico do significado em um certo momento da interação, mas outro no próximo momento. Ademais, ele aponta a possibilidade de cada indivíduo aplicar a comparabilidade proclamada a aspectos diferentes, isto é, realizando uma seleção diferente daquela concebida pelo interlocutor. Conforme Lambert, “cada um pode tomar um caminho totalmente individual do pensamento para chegar a novas metáforas”¹⁴ (LAMBERT, 1764b/1965, p. 183).

3. Do idealismo ao romantismo: o reconhecimento da força constitutiva da metáfora nos séculos XIII e XIX

Com certeza, os séculos mais decisivos para um aprofundamento sólido dos alicerces de uma abordagem cognitiva da metáfora foi a época do idealismo e do romantismo. Chamizo Dominguez e Nerlich (2010, p. 69) destacam a clareza com a qual os racionalistas e românticos do século XVIII e XIX já perceberam a ancoragem cognitiva da metáfora. Por isso, os autores rotulam a semântica cognitiva de Lakoff e Johnson como ‘neo-romantismo’, concluindo:

É uma vergonha que os defensores dessa visão da metáfora como um valor cognitivo e linguístico, nesse meio tempo, tenham perdido todo o conhecimento dos seus antecessores do século dezanove. Como aqueles, estes acreditam que a distinção radical entre o literal e o metafórico na gramática e na semântica tem que ser substituída pela visão de que língua (e o pensamento) são plenamente metafóricos.¹⁵ (CHAMIZO DOMINGUEZ; NERLICH, 2010, 69-70)

Como Jäkel (2003, p. 116-119) mostra, nas suas obras *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1986)¹⁶ e *Kritik der Urteilskraft* (1790/1990)¹⁷, Immanuel Kant descreve a metáfora como ferramenta do reconhecimento com base na inter-relação entre pensamento conceitual (*begriffliches Denken*) e intuição sensorial (*sinnliche Anschauung*). Ele parte da suposição de que são esquemas e não imagens dos objetos que formam o fundamento para nossos conceitos meramente sensoriais. Como conceitos da razão não têm correspondências na intuição

¹⁴ “jeder sich durch ganz individuelle Reihen von Gedanken, den Weg zu neuen Metaphern bahnen kann.”

¹⁵ “It is a shame that the proponents of this view of metaphor as a cognitive and linguistic virtue had in the meantime lost all knowledge of their 19th-century ancestors. Like them they believe that the radical distinction between the literal and metaphoric in grammar and semantics has to be replaced by the view that language (and thought) are metaphorical through and through.”

¹⁶ Crítica da Razão Pura

¹⁷ Crítica da Força de Juízo

sensorial, eles passam por um processo de sensorização indireta, realizada pela força cognitiva da metáfora, embora Kant não use o termo *metáfora*, mas *símbolo e analogia*:

Desta forma, um estado monárquico é imaginado simbolicamente ou como corpo com alma, quando se refere a suas leis populares, ou como máquina pura (por exemplo, como moinho manual), quando se refere a um único querer que o domina. Pois entre o estado despótico e um moinho não existe uma semelhança, mas sim entre a regra que se reflete sobre a causalidade de ambos. Até agora não existe nenhuma análise sobre isso, embora mereça uma pesquisa mais profunda; mas aqui não é o lugar para se tratar disso. Nossa língua está cheia dessas apresentações indiretas segundo uma analogia, com que a expressão [...] apenas inclui um símbolo para a reflexão. Deste modo, as palavras [...] são hipotiposes e expressões simbólicas para conceitos, não por meio de uma intuição direta, mas sim, por meio de uma analogia com a mesma, quer dizer, por meio da transferência da reflexão sobre um objeto da intuição para um conceito completamente diferente, ao qual, talvez, nunca possa corresponder uma intuição diretamente.¹⁸ (KANT, 1990, §59)

Já esta citação curta revela uma antecipação comprimida de algumas hipóteses-chave da TMC: a metáfora não é descrita como figura poética, mas como meio da fundamentação epistemológica na qual ela toma um caminho unidirecional, assim, conceitos sem correspondência na intuição sensorial são deduzidos por meio de transferência analógica. Porém, não se trata de semelhanças dadas, mas de uma construção de semelhanças de modo que a metáfora assume o papel de uma ferramenta da categorização e recategorização.

Kant apresenta uma abundância de exemplos, entre outros, a conceitualização de relações jurídicas da sociedade como atração e repulsa mecânicas corporais (1790/1990, §90), tempo como direção (KANT, 1781/1986, B 50) ou a criação divina como obra de arte (1781/1986, p. B655; 1790/1990, §90). Mais tarde, o neokantiano Ernst Cassirer ainda estende a filosofia transcendental acerca do processo analógico na experiência científica a outras esferas

¹⁸ “So wird ein monarchischer Staat durch einen beseelten Körper, wenn er nach inneren Volksgesetzen, durch eine bloße Maschine aber (wie etwa eine Handmühle), wenn er durch einen einzelnen absoluten Willen beherrscht wird, in beiden Fällen aber nur symbolisch vorgestellt. Denn zwischen einem despotischen Staate und einer Handmühle ist zwar keine Ähnlichkeit, wohl aber zwischen der Regel, über beide und ihre Kausalität zu reflektieren. Dies Geschäft ist bis jetzt noch wenig auseinandergesetzt worden, so sehr es auch eine tiefere Untersuchung verdient; allein hier ist nicht der Ort, sich dabei aufzuhalten. Unsere Sprache ist voll von dergleichen indirekten Darstellungen nach einer Analogie, wodurch der Ausdruck [...] bloß ein Symbol für die Reflexion enthält. So sind die Wörter [...] symbolische Hypotyposen und Ausdrücke für Begriffe nicht vermittelt einer direkten Anschauung, sondern nur nach einer Analogie mit derselben, d.i. der Übertragung der Reflexion über einen Gegenstand der Anschauung auf einen ganz anderen Begriff, dem vielleicht nie eine Anschauung direkt korrespondieren kann.”

de sentido, na sua obra *Philosophie der symbolischen Formen (Filosofia das Formas Simbólicas)*, 1923/1973).

Enquanto, na primeira metade do século XIX, raramente se encontram abordagens mais profundas sobre a ancoragem cognitiva da metáfora, na segunda metade, especialmente na Alemanha, floresce uma série de obras tratando do fenômeno da ubiquidade da metáfora, não poucas vezes partindo do espírito de Kant. Além dessa influência, este interesse crescente pode ser visto como resultado de uma densificação de dois outros desenvolvimentos principais: por um lado, um papel essencial é assumido pelas ideias epistemológicas de Locke, Leibniz e Condillac no anúncio do romantismo alemão e, por outro lado, observa-se uma orientação em direção a análises da língua no seu contexto histórico e antropológico, temas centrais nas obras de Hamann, Herder e Humboldt.

Gustav Gerber (1884; 1871) e Alfred Biese (1893) representam dois neorromânticos e, concomitantemente, neokantianos, que não apenas dão um impulso decisivo à abordagem cognitiva da metáfora, mas, de maneira semelhante a Lambert, já vão além do mero aspecto cognitivo por integrarem perspectivas comunicativas também. O interesse de Gerber (1884; 1871) na metáfora nasce em discussão crítica com Kant como síntese de perspectivas filosóficas, estéticas e filológicas, tematizando a língua como meio de comunicação, meio estético e meio epistemológico: sob um ângulo romântico-idealista, a técnica da representação linguística, para Gerber, é uma criação artística do sujeito. Por conseguinte, ele entende a retórica somente como a parte consciente da arte linguística, ao passo que a gramática representa a parte inconsciente. A teoria sobre a origem da linguagem e a epistemologia mesclam-se em uma teoria de imagens, fundamentando o caráter ubiqüitário do *tropus* (KNOBLOCH, 1988, p. 120-123). Como na teoria de Lakoff & Johnson, Gerber também realça que não são características semânticas que são mapeadas na projeção metafórica, mas ‘proporções’ (*Proportionen*), a saber, a estrutura topológica do domínio fonte (GERBER, 1871, p. 355).

Como a linguagem é metafórica em si, ela representa uma arte na qual o léxico e a gramática dispõem dos meios de representação para a criação dessa arte verbal. Recorrendo à distinção entre *ergon* (língua como sistema) e *energeia* (língua como ato), segundo Humboldt, através da expressão ‘técnica da língua’ (*Sprachtechnik*), Gerber se refere à função meramente representacional em oposição ao ato criativo, que se exprime pela ‘arte da linguagem’ (*Sprachkunst*). Sendo assim, a dinâmica da metáfora reside na combinação do momento atual,

representado pela imagem do som, com a duração, representada pela raiz da palavra com o seu significado entrincheirado. Não obstante, a visão de Gerber também implica uma instância epistemologicamente crítica, uma vez que essa plasticidade da língua resulta no fenômeno da focalização de uns aspectos junto ao desligamento de outros aspectos do domínio alvo, o que corresponde à nona hipótese de Jäkel, ao fenômeno do *highlighting and hiding* na nomenclatura de Lakoff e Johnson (1980/2003). Sendo assim, entendimento e reconhecimento dependem das figuras criadas, nas quais as palavras selecionam de forma aspectiva o que focalizar:

Como a imagem do pintor parece nos trazer a visão total do objeto sem, de fato, oferecer mais do que apenas um lado dele, a representação da raiz, da primeira obra artística da língua, simula uma representação total, mas apenas a agarra e a representa a partir de uma única das suas características.¹⁹ (GERBER, 1871, p. 313)

Por consequência, Gerber (1871, p. 333) nega a dicotomia entre significado metafórico e literal, estabelecendo o conceito do campo do significado para defini-lo como resultado do entendimento da palavra, não somente no seu contexto, mas também com relação às condições nas quais os falantes se encontram e ao contexto comunicativo, tendo a palavra como unidade de significado e de relação. Com isso, Gerber antecipa também aspectos da teoria do uso da linguagem segundo Wittgenstein, com seu postulado do significado como convenção do uso (GERBER, 1871, p. 336). É só a partir de relações habituais construídas pelo homem na sua prática social que as expressões passam da plasticidade à literalidade na percepção dos falantes (GERBER, 1884, p. 104; GERBER, 1871, p. 299-300; NERLICH; CLARKE, 2001, p. 44-45). Focalizando o momento do uso, Gerber já fala da ‘mescla’, uma vez que o significado nunca é determinado, mas se realiza no momento do seu uso. Além de uma antecipação das ideias-chave da TMC, por causa dessa integração do processo, Gerber também pode ser visto como um precursor das abordagens interacionistas da metáfora²⁰ por ver os atos do pensar e falar como inseparavelmente entrelaçados, aspecto que recentemente é retomado por algumas abordagens

¹⁹ “Wie das Bild des Malers uns die Vollansicht des Gegenstandes zu bringen scheint, ohne doch mehr als eine Seite desselben zu bieten, so meint die Darstellung der Wurzel, des ersten Kunstwerks der Sprache, eine Totalvorstellung, aber sie ergreift und stellt sie dar nur an einem ihrer Merkmale.”

²⁰ A essas abordagens pertencem, cronologicamente, as teorias de Stählin, Bühler, Richards, Black, Fauconnier e Turner (cf. SCHRÖDER 2010). O fenômeno da mesclagem é descrito da seguinte maneira: “Ela [a mesclagem] consiste em integrar estruturas parciais de dois domínios separados em uma única estrutura com propriedades emergentes dentro de um terceiro domínio” (“it [blending] consists in integrating partial structures from two separate domains into a single structure with emergent properties within a third domain”) (Fauconnier 1999:22).

no campo da metáfora no discurso, como evidencia a localização da metáfora no *talking-and-thinking* da teoria de Cameron (2007).

Seguindo a ideia da ‘mescla das esferas’, conforme Gerber e Friedrich Theodor Vischer (1857), o filósofo e filólogo Alfred Biese (1893), no seu tratado *Die Philosophie des Metaphorischen (A Filosofia do Metafórico)*, define a metáfora como uma forma da intuição da cognição humana (Biese 1893:VI, 10). Em sintonia com a rejeição da linha divisória entre significado literal e figurativo, ele explica o modo da metáfora como ato cognitivo, recorrendo à noção do esquema de Kant:

Não conseguimos negar que o metafórico, aquela transposição recíproca do interior e exterior, tem que ser visto como uma forma primária da intuição, cuja expressão linguística é a metáfora, e da qual todo nosso pensamento e composição recebe sua colorização característica.²¹ (BIESE, 1893, p. 15)

Como indica o termo ‘transposição recíproca’, Biese, em oposição a Lakoff e Johnson, substitui o caminho unidirecional do corpo para a alma pela ideia de uma reciprocidade psicofísica, um princípio bidirecional que vale ao mesmo tempo para o falar e o pensar: “De cima a baixo, a língua é metafórica: ela encarna o psíquico e espiritualiza o corporal”²² (BIESE, 1893, p. 22). Biese já interpreta o ato da percepção como assimilação das impressões oferecidas pelo objeto e dos esquemas interiores do homem, motivo pelo qual tendemos a personificar aquilo que não entendemos, falando, portanto, de *braços do rio (Flussarme)*, *boca de fontes (Quellmündungen)*, *seio de mar (Meeresbusen)*, *costas da montanha (Bergrücken)* ou *pernas da mesa (Tischbeine)* (BIESE, 1893, p. 28). Às avessas, também estruturamos nosso interior e seus procedimentos por meio de um agente, como se mostra na abundância dos verbos que empregamos para falar sobre nossas ideias: *perceber, objetivar, imaginar, julgar, cogitar, conceber, ver*, etc. (BIESE, 1893, p. 24).

Sendo assim, Gerber e Biese já ilustram e não apenas antecipam as hipóteses da ubiquidade, do domínio, da diacronia, da necessidade, da criatividade e da focalização. Eles também preparam o caminho para a abordagem da metáfora como mesclagem *on-line* (FAUCONNIER; TURNER, 2002), direcionando sua atenção ao entrelaçamento entre língua e

²¹ “Wir kommen nimmermehr darum herum, das Metaphorische, diese wechselseitige Übertragung des Inneren und Äußeren, eine primäre Anschauungsform zu nennen, deren notwendiger sprachlicher Ausdruck die Metapher ist und aus der all unser Denken und Dichten seine charakteristische Färbung gewinnt.”

²² “Die Sprache ist durch und durch metaphorisch: sie verkörpert das Seelische, und sie vergeistigt das Körperliche.”

cognição no seu uso criativo e indicando, com isso, pontos de partida para futuras pesquisas no campo de uma pragmática cognitiva.

4. A crise da linguagem: a desvalorização da metáfora cognitiva como ferramenta epistemológica na virada do século XX

Nietzsche, que está familiarizado com as ideias de Gerber (UNGEHEUER, 1983, p. 186), dá uma virada cética à crítica epistemológica de Kant, o que especialmente se reflete no seu ensaio *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne (Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral, 1873/1999)*. Em oposição ao conceito lógico da linguagem, Nietzsche radicaliza a posição nominalista,²³ tornando a perspectiva hermenêutico-poética da ubiquidade da metáfora, como vimos na abordagem de Vico, em uma crítica nítida do valor epistemológico da língua. São dois problemas centrais que recorrentemente estão no foco em quase todos os seus tratados e aforismos: (a) a questão da possibilidade da comunicação verbal com outras pessoas e (b) o potencial real da língua na busca pela verdade. As duas perguntas são respondidas negativamente. Muito pelo contrário, para Nietzsche, a língua assume uma função meramente sugestiva, enquanto as palavras entre as pessoas somente servem como “pontes ilusórias entre o eternamente separado”²⁴ (NIETZSCHE, 1884/1994, p. 3, 307 §2) por apenas simularem o acesso à alma do outro. O uso da língua, de fato, não é nada mais do que uma convenção entrincheirada, camuflando o fato de que o homem não está entendendo a essência das coisas, e ao invés disto, está criando um segundo mundo ao lado do primeiro. Neste processo do encobrimento, a metáfora assume uma função como princípio básico e “impulso fundamental do homem”²⁵ (NIETZSCHE, 1873/1999, p. 887):

[...] acreditamos saber algo das coisas em si mesmas, quando falamos de árvores, de cores, de neve e de flores e, entretanto, não possuímos nada mais que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades originais.²⁶ (NIETZSCHE, 1873/1999, p. 879)

²³ O nominalismo opõe-se à posição realista, a qual parte da pressuposição de que categorias universais como ‘seres’ ou ‘números’ possuem uma existência ontológica, enquanto a posição nominalista assume que essas categorias são construções conceituais. No nominalismo radical, os conceitos universais são reduzidos a meras palavras (*flatus vocis*).

²⁴ “Schein-Brücken zwischen Ewig-Geschiedenem”

²⁵ “Fundamentaltrieb des Menschen”

²⁶ “Wir glauben etwas von den Dingen selbst zu wissen, wenn wir von Bäumen, Farben, Schnee und Blumen reden, und besitzen doch nichts als Metaphern der Dinge, die den ursprünglichen Wesenheiten ganz und gar nicht entsprechen.”

Todas as noções são resultado da nossa perspectiva específica sobre as coisas, conduzida por metáforas intuitivas que têm sua origem nas transformações de estímulos nervosos em percepções sensoriais. Sendo assim, a imagem mapeada via estímulo nervoso forma a primeira metáfora e serve como base para a segunda, que nasce na transformação da imagem em som (NIETZSCHE, 1873/1999, p. 879). Com isso, Nietzsche também parte de uma interligação imediata entre corpo e metáfora antes do surgimento da língua, o que corresponde à hipótese da corporificação segundo Lakoff e Johnson.

Em sintonia com Vico, Nietzsche entende a metafísica e os conceitos humanos como continuidade da mitologia, com sua crença em fantasmas e deuses, embora ele avalie este fato como ilusório e veja tal prática como o mecanismo psicológico de explicar o desconhecido pelo conhecido motivado por um impulso de alívio (UNGEHEUER, 1983, p. 142, 181): “Junto com o desconhecido, dá-se o perigo, a inquietação, a preocupação – o primeiro instinto vai na direção de *afastar de si* esses estados incômodos”²⁷ (NIETZSCHE, 1889/1994, p. 316, §5). Pode-se concluir que Nietzsche já apresenta as hipóteses da ubiquidade, da unidirecionalidade e da necessidade, embora as tenha interpretado negativamente. Sem dúvida, Nietzsche deu um impulso importante para seus sucessores Mauthner e Vaihinger. Todavia, sua própria exposição continua aforística em parte, uma vez que, por um lado, Nietzsche não sintetiza suas ideias em uma construção teórica (UNGEHEUER, 1983b, p. 172), e, por outro lado, Nietzsche mostra uma preferência por enclausurar as próprias considerações em metáforas (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

No início do século XX, o outsider acadêmico Fritz Mauthner se dedica a uma análise histórico-semasiológica da mudança do significado, entendendo a metáfora como fonte de qualquer desenvolvimento da língua. Similar à armadilha de Nietzsche, o próprio Mauthner usa uma metáfora para descrever a língua em analogia ao crescimento constante de um organismo (MAUTHNER, 1912/1982, p. 451): segundo Mauthner, no decorrer do desenvolvimento da língua, as palavras perdem seu sentido por desbotarem, “perdendo suas definições nítidas e, com isso, seu valor antigo”²⁸ (MAUTHNER, 1912/1982, p. 490). Ele frisa a banalização de significados como *enorme (riesig)*, *colossal (kolossal)* e *horrível (schrecklich)*, uma vez que tais palavras, especialmente como advérbios, são usadas em cada conversa tornando-se cada

²⁷ “Mit dem Unbekannten ist die Gefahr, die Unruhe, die Sorge gegeben, – der erste Instinkt geht dahin, diese peinlichen Zustände wegzuschaffen”

²⁸ “ihre scharfen Definitionen verlieren und damit ihren alten Wert”

vez mais arbitrárias. Primeiro, tais expressões são usadas para exagerar. Não obstante, após um tempo, este princípio da ‘metáfora hiperbólica’ forma a base central para a mudança do significado. Sendo assim, de acordo com a terminologia da TMC, pode-se comparar os exemplos que Mauthner, na sua visão pessimista, dá no nível linguístico para ilustrar a ampliação do significado de adjetivos como *enorme*, com os exemplos que Lakoff e Johnson (1980/2003: 50) dão para ilustrar a metáfora conceptual SIGNIFICANT IS BIG, tais como “I was astounded at the *enormity* of the crime” ou “He’s a *big* man in the garment industry.”

Também Mauthner (1912/1982, p. 479) parte do fundamento sensorial-físico da metáfora, nomeando nosso assim chamado conhecimento do mundo como um conhecimento ‘antropomórfico’, um ponto de partida semelhante ao realismo corporificado de Lakoff e Johnson. Contudo, ao passo que Lakoff e Johnson chegam à sua posição do *embodied realism* através de uma superação da polarização entre subjetivismo e objetivismo, a posição de Mauthner é impregnada por um ceticismo, até por um solipsismo profundo.²⁹ A língua tem uma força alucinatória por sugerir ideias coesivas ao homem, assumindo um papel de um poder social (MAUTHNER, 1906/1982, p. 43). Já nossos sentidos são aleatórios, e a arte das palavras somente os une em uma imagem que não representa a realidade, evocando apenas “imagens de imagens de imagens”³⁰ (MAUTHNER, 1906/1982, p. 114). Destarte, abstrações não são nada mais do que um esvaziamento contínuo de imagens preexistentes, de modo que a mudança do significado se inicia a partir da inconscientização da metáfora, bloqueando assim nosso acesso ao mundo externo para todos os tempos.

Dissolvendo a noção da verdade sob o ângulo nominalista e sensualista, na sua obra de três volumes *Beiträge zu einer Kritik der Sprache (Contribuições para uma Crítica da Linguagem)*, Mauthner segue o caminho da crítica da razão kantiana, na qual, conforme Mauthner, faltaria uma metacrítica da razão revestida de uma crítica radical da linguagem (MAUTHNER, 1912/1982, p. 479). Uma vez que a língua nunca consegue superar as fronteiras da língua, as ciências falham inevitavelmente na sua metaforicidade, como Mauthner mostra a partir do sistema da religião, da filosofia e da psicologia, entre outros (MAUTHNER, 1906/1982, p. 243-353). Assim, a psicologia, por exemplo, transfere as categorias da língua já estabelecidas para a descrição do mundo externo ao mundo interno, querendo resolver enigmas

²⁹ Solipsismo refere-se a uma posição filosófica radical do ceticismo, segundo a qual apenas pode-se confirmar a existência dos estados interiores do próprio eu enquanto não é possível estabelecer uma relação com um mundo objetivo além do sujeito. O mundo criado se dá como resultado da mente pensante.

³⁰ “immer nur Bilder von Bildern von Bildern”

por rotulá-los com nomes de uma língua tanto materialista como *subconsciente* (*Unterbewusstsein*).

Ora, em correspondência com as hipóteses da ubiquidade, do domínio e do modelo, para Mauthner, a metáfora não se limita à língua por provir do desejo humano pela ‘comparação psicológica’ (*psychologische Vergleichung*; MAUTHNER, 1912/1982, p. 462), que pode ser regressada historicamente até os processos elementares da apercepção, de modo que pensamento e língua são integralmente metafóricos. Como exemplos, Mauthner cita a estruturação do tempo por expressões como *longo* e *curto* e a descrição da altura tônica por meio de palavras espaciais e de cores, como *baixo* ou *claro* (MAUTHNER, 1912/1982, p. 451). Sobretudo, ele dirige sua atenção à personificação como ponto-chave para nossa conceitualização antropomórfica da realidade, defendendo “que a última matriz mais profunda do pensamento, o conceito da causalidade sem o qual a ciência e o conhecimento do mundo param, baseia-se no desejo da personificação”³¹ (MAUTHNER, 1912/1982, p. 461-462).

A hipótese da focalização é tematizada em virtude da discussão sobre a ‘forma interna da língua’ (*innere Sprachform*) de Humboldt, pois é aqui que Mauthner (1912/1982, p. 523) acrescenta à posição relativista de Humboldt o conjunto do uso da língua, da etimologia popular e da emoção:

Se nós dizemos ‘Schlange’ onde o romano dizia ‘serpens’, então, enquanto nós tomamos o nome da impressão sensorial do encaracolamento, os romanos tomam o da impressão sensorial do movimento arrastador, e ambos, o romano e o alemão, sentem ingenuamente ter nomeado o animal de forma certa. A forma interna da língua, segundo Humboldt, é o destaque de uma única característica de um objeto que, contudo, teria disponibilizado mais características à língua³² (MAUTHNER, 1912/1982, p. 523).

Por causa do alto interesse nas mudanças dos significados, Mauthner antecipa a hipótese da diacronia, já tocando em perguntas dos *radial networks* (LAKOFF, 1987). Analisa a etimologia e o significado original das palavras, por exemplo, do termo *asa*, que originalmente somente se referiu a pássaros, mas passa por uma extensão das dimensões do significado como

³¹ “daß die tiefste und letzte Schablone des Denkens, der Begriff der Kausalität, ohne welchen die Wissenschaft und die Welterkenntnis aufhören, auf diesem Bedürfnis des Personifizierens beruht”

³² “Wenn wir ‚Schlange‘ sagen, wo der Römer ‚serpens‘ sagte, wenn wir also den Namen von dem Sinneseindruck des Ringelns, die Römer ihn von dem Sinneseindruck der kriechenden Bewegung nehmen, so hat der Römer wie der Deutsche dabei das ganz naive Gefühl, das Tier richtig bezeichnet zu haben. Die innere Sprachform Humboldts ist die Hervorhebung eines einzigen Merkmals an einem Gegenstande, der doch der Sprache mehrere Merkmale zur Verfügung gestellt hätte.”

‘parte lateral de um moinho de vento’, ‘parte lateral do exército’, ‘parte lateral do castelo’, etc. (MAUTHNER, 1912/1982, p. 489).

Nesse ponto, ele também se debruça sobre o fenômeno da ‘mesclagem de imagens’ (*Bildvermischung, Bildermischmasch*; MAUTHNER, 1912/1982, p. 500-501), que ele chama, em analogia a um jogo de palavras da revista *Kladderadatsch*, ‘arre-burrinho’ (*Wippchen*; MAUTHNER, 1912/1982, p. 497-505). Como os termos *mixed metaphors* (LAKOFF; JOHNSON, 1980/2003, p. 95), *overlaps in the metaphors* (LAKOFF; JOHNSON 1980/2003, p. 97), *composite metaphors* (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 70), Mauthner refere-se à mescla de duas imagens de língua (1912/1982, p. 499), vendo tal fusão como mecanismo onipresente na linguagem dos jornais, da política e do poeta, na qual ela chama mais atenção só por sua originalidade e força inovadora. Mauthner (1912/1982, p. 502-507) também aponta que as imagens muitas vezes não combinam, o que nos faz lembrar dos *clashes*, que, na terminologia de Fauconnier e Turner (2002, p. 131-132), refletem um efeito frequente como resultado de *double-scope networks*.³³ Especialmente para análises no campo do discurso político, mas também no campo da comunicação intercultural in situ, Mauthner dá estímulos férteis para aprofundar pesquisas que buscam focalizar momentos em que a comunicação se engana ou falha por causa do uso de metáforas que podem ser interpretadas de forma tão distinta que não mais possibilitam, mas sim impedem a compreensão mútua.

Segundo Simon (2007), igual a Mauthner, o filósofo e fundador da Associação Kantiana Hans Vaihinger representa uma ‘abordagem de mutação’ (*Mutationsansatz*). Por um lado, influenciado pela psicologia fisiológica de Wundt e pela psicologia da língua segundo Steinthal e, por outro lado, recorrendo às ideias de Lambert e Kant no que diz respeito à capacidade epistemológica, Vaihinger (1911/1920) estabelece uma Filosofia do ‘Como Se’ (*Als-Ob*), segundo a qual qualquer reconhecimento representa mera ficção hipotética, cuja validade apenas se mostra na prática de vida. Com isso, Vaihinger introduz uma virada pragmática: o organismo sempre reage a estímulos externos de forma pragmática, não simplesmente recebe e absorve, mas constrói o mundo a partir das suas necessidades para poder se orientar nele (VAIHINGER, 1911/1920, p. 23). Por isso, como para Kant, o ‘em si’ não é deduzível e tem que ser manejado de forma ‘como se’.

³³ Fauconnier e Turner (2002:131-132) introduzem o conceito ‘rede do escopo duplo’ (*double-scope network*), no qual os dois inputs trazem seu *frame* próprio para a mesclagem. Com isso, esse tipo de rede opõe-se à ‘rede do escopo singular’ (*single-scope network*), que corresponde mais ao mapeamento unidirecional da visão tradicional de Lakoff e Johnson.

É a partir de uma sistemática dos modos da ficção, aos quais pertencem a ficção ‘esquemática’ e ‘simbólica’, que Vaihinger chega à metáfora. O primeiro tipo é descrito como “ossatura de um complexo específico”³⁴ (VAIHINGER, 1911/1920, p. 36), que serve como base para as construções abstrato-subjetivas do homem. A metáfora é representada pela segunda categoria, a das ficções simbólicas, cujo mecanismo reside no pensamento como apercepção de uma intuição nova a partir de uma imagem, na qual há proporções analógicas (VAIHINGER, 1911/1920, p. 40).

Portanto, Vaihinger já realça a ubiquidade e a necessidade da metáfora e defende uma visão corporificada, na qual a metáfora assume o papel de uma “cascata de transformações”³⁵ (SIMON, 2007, p. 2). Ele está consciente do efeito da focalização como se exprime na hipótese (9), quando afirma que a metáfora somente corta segmentos de um campo de significado os colocando em outro campo de significado, de modo que esse mapeamento automaticamente resulta em mudanças do significado. Por conseguinte, Vaihinger faz uma diferença entre metáforas ‘origopresentes’, isto é, o interlocutor ainda está consciente da origem, ou ‘obliterat’. Neste caso, o falante ou ouvinte teria que se tornar consciente da metáfora em um ato de reflexão. Aqui, novamente, encontra-se uma consciência da necessidade de diferenciar as duas perspectivas, a do uso, comunicativa, e a da observação, extra comunicativa, diferenciação metodológica fundamental que muitas vezes não é levada em consideração em estudos empíricos atuais.

Com relação a pares metafóricos que se mostram paralelos aos esquemas imagéticos da TMC (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987), Vaihinger distingue entre unidade – pluralidade (= TODO – PARTE), causa – efeito (= FORÇA), dentro – fora (= CONTÊINER), estado – movimento (= MOVIMENTO), começo – final (= CAMINHO) (VAIHINGER, 1911/1920, p. 315). Ademais, ele aponta para domínios conceituais mais complexos como a cadeia NASCIMENTO – FLORESCIMENTO – MATURIDADE – DECLÍNIO (= domínio fonte FLORA), ou as metáforas SOCIEDADE como ORGANISMO, MUNDO como ORGANISMO ou MUNDO como OBRA DE ARTE (VAIHINGER, 1911/1920, p. 44-45). Como categoria separada, ele tematiza as ‘ficções personificadas’ (VAIHINGER, 1911/1920, p. 50-53).

5. Considerações finais

³⁴ “Knochengerüste eines bestimmten Komplexes”

³⁵ “Kaskade von Umwandlungen”

Procurou-se investigar, com base nas hipóteses formuladas por Jäkel, até que ponto os elementos-chave da TMC já foram antecipados em abordagens filosóficas. Aqui, vem um resumo dos achados, com relação aos nove filósofos apresentados com mais profundidade:

Quadro 1 – Precusores Filosóficos da Teoria Cognitiva da Metáfora dos séculos XVII a XIX.³⁶

PRESURSOR	1. UBI	2. DOM	3. MOD	4. DIA	5. UNI	6. INV	7. NEC	8. CRI	9. FOC
Clauberg (1663)	X	[X]		[X]	X		X	[X]	
Vico (1744)	X		X	[X]	X		X	X	
Leibniz (1764)	[X]			X	[X]		X	X	
Lambert (1764)	X	X	[X]	[X]	X	[X]	X	X	X
Kant (1781/1790)	X	[X]	X		X	[X]	X	X	[X]
Gerber (1871/1884)	X	X		X		[X]	X	X	X
Biese (1893)	X	X		X		[X]	X	X	X
Nietzsche (1873)	X		[X]	[X]	X		X	[X]	[X]
Mauthner (1906/1912)	X	[X]		X	X		X	[X]	X
Vaihinger (1911)	X	[X]		[X]	X		X		X

Fonte: elaborado pela autora.

1. UBI = Ubiquidade, 2. DOM = Domínio, 3. MOD = Modelo, 4. DIA = Diacronia, 5. UNI = Unidirecionalidade, 6. INV = Invariantes, 7. NEC = Necessidade, 8. CRI = Criatividade, 9. FOC = Focalização

O panorama ilustra com precisão que pesquisas sobre a metáfora cognitiva já existem, pelo menos, desde o século dezessete. Adicionalmente, muitas reflexões vão além da primeira geração da TMC como proposta por Lakoff e Johnson por integrarem aspectos negligenciados na abordagem deles, mas retomados na segunda geração, que está integrando a metáfora cognitiva no discurso e nos seus contextos de uso, na sua variação cultural e na sua multimodalidade. Assim, lançar uma ponte entre tais questões atuais e as abordagens esquecidas do passado seria um trabalho elucidativo e fértil.

Resumindo, além dos pontos em comum com a teoria de Lakoff e Johnson, observou-se uma antecipação da abordagem psicológico-desenvolvimentista do conceito *conflation* nas obras de Clauberg e Lambert, a tematização de *mixed metaphors*, que ganham nova atenção em

³⁶ A colocação em colchetes refere-se ao fato de que o aspecto em questão está presente apenas de modo implícito ou que foi antecipado parcialmente.

abordagens recentes e que Mauthner chamou ‘arreburrinho’, a antecipação da teoria da mesclagem por Gerber e Biese, e a preocupação com redes polissêmicas, que, no caso de Lambert e Mauthner, até resultam em perguntas críticas que atualmente estão de volta nos estudos empíricos sobre discursos políticos e mediáticos, na interface entre a abordagem cognitiva e discursiva da metáfora. Especialmente neste campo, algumas considerações desses dois autores me parecem muito válidas, se pensarmos no esvaziamento e escurecimento contínuo das palavras nos discursos dos meios de comunicação em massa. Adicionalmente, algumas das teorias apresentadas já comprovam uma consciência plena da necessidade de um olhar duplo sobre a metáfora, integrando suas características cognitivas e funcionais, como mostram os trabalhos de Lambert, Gerber e Vaihinger. Tais considerações trazem *insights* decisivos para a metodologia aplicada em estudos sobre a metáfora e até hoje. Muitas vezes, o pesquisador não explicita se ele conduz sua análise a partir de uma perspectiva extra comunicativa, categorizando as metáforas encontradas no seu corpus a partir de rótulos pré-dados ou, pelo contrário, se ele busca descobrir a perspectiva comunicativa, ou seja, participativa, dos indivíduos envolvidos em processos comunicativos *in situ*.

Por fim, nos resta a pergunta de natureza especulativa porquê Lakoff e Johnson e seus seguidores aparentemente têm tão pouco conhecimento no tocante à longa tradição das ideias voltadas para a metáfora cognitiva. A seguir, listaremos uns possíveis aspectos decisivos para esta omissão: (1) nos Estados Unidos, a tradição acadêmica sempre era e ainda é mais voltada para a empiria do que para a historiografia, a qual é mais característica das abordagens europeias. Sendo assim, não nos surpreende que a maioria dos estudos que vão em direção a uma redescoberta dos precursores da TMC provém da Europa; (2) especialmente no que tange aos filósofos de origem alemã, há uma situação específica que Eschbach (2011, p. liii) denomina como ‘abismo cultural’ (*cultural gap*) ao se referir à histórica pré- e pós-nazista, uma vez que a expulsão de boa parte dos cientistas alemães e destruição das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas durante o regime nazista resultou na ruptura da comunidade científica no nível linguístico e acadêmico. Prova disso foi a perda abrupta do alemão como língua acadêmica internacional em favor do inglês, o que também teve como consequência uma orientação maior às pesquisas desenvolvidas em terras anglo-americanas. Como consequência, as abordagens desenvolvidas antes da chegada do regime nazista muitas vezes não foram retomadas, ficando esquecidas por muito tempo (cf. também Simon 2007); (3) neste contexto, Schmitz (1985) aponta também os paradigmas que surgiram logo depois da Segunda Guerra

Mundial, a saber, o estruturalismo e, mais tarde, o gerativismo, os quais dominaram os discursos acadêmicos por muito tempo, impedindo, dessa forma, o interesse em um ressurgimento ou em uma redescoberta de correntes opostas como se reflete no romantismo ou na crítica da linguagem; (4) finalmente, como comprovam as argumentações de Mouton (2010), bem como de Chaminzo Dominguez e Nerlich (2010), e como também se revela em Lakoff e Johnson (1999), quando os autores de fato citam um dos filósofos apontados em nosso artigo, p. ex. Locke ou Kant, eles o fazem de forma superficial, concentrando-se nas metáforas que esses filósofos apresentam como exemplo, e não naquilo que eles escreveram *sobre* a metáfora.³⁷ Ora, vê-se um conjunto de motivos que culminaram neste retorno tardio à longa tradição de estudos na metáfora cognitiva.

Nossa retrospectiva não teve como objetivo diminuir os lucros dos trabalhos atuais no campo da metáfora cognitiva, que, já pelas possibilidades científicas de hoje, são mais precisos, mais detalhados e amparados experimental e empiricamente. O intuito foi, muito pelo contrário, o de contribuir com uma abordagem historiográfica para esses valiosos estudos recentes, os quais também já se enveredam por este caminho da redescoberta das inúmeras antecipações das ricas abordagens com relação a questões em pauta nas agendas atuais, tal como demonstramos com relação à interface entre pragmática e semântica.

Referências Bibliográficas

ARISTOTELES. **Rhetorik**. München: Fink, 1995.

BÜHLER, K. Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile. In: KAFKA, G. **Bericht über den XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.-16. April 1913**. Jena: Gustav Fischer, 1932, p. 95-122.

_____. **Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache**. Stuttgart: Fischer, 1934/1982.

CAMERON, L. Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. **Annual Review of Cognitive Linguistics**, La Rioja, n. 5, p. 107-135. 2007.

CASSIRER, E. **Philosophie der symbolischen Formen**. Bd. 1: Die Sprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1923/1973.

³⁷ Jäkel (2013: 115) também destaca a falta de atenção de Lakoff e Johnson com respeito também a precursores que eles conheciam como, por exemplo, Benjamin Lee Whorf, a quem eles recorrem no prefácio de *Metaphors We Live By* (1980/2003) com relação ao papel da língua na construção da visão do mundo de grupos culturais distintos; não obstante, eles não falam das contribuições profundas que Whorf fez para a análise da função cognitiva da metáfora.

CHAMIZO DOMINGUEZ, P. J.; NERLICH, B. Metaphor and truth in Rationalism and Romanticism. In: BURKHARDT, A.; NERLICH, B. **Tropical Truth(s)**. The Epistemology of Metaphor and other Tropes. Berlin, New York: De Gruyter, 2010, p. 51-72. <https://doi.org/10.1515/9783110230215.51>

CLAUBERG, J. **Logica vetus et nova, modum inveniendae ac tradendae veritatis in Genesi simul & analysi, facili methodo exhibens**. Amstelaedami: Ex officina Elzeviriana, 1658/1685.

_____. **Ars etymologica teutonum e philosophiae fontibus derivata, id est, Via Germanicarum vocum & origins & praestantiam detegendi, cum plurimum tum harum Vernunft/Suchen/Ausspruch exemplis, atque exinde enatis regulis praemonstrata**. Duisburgi ad Rhenum: D. Asendorp, 1663/1717.

DEBATIN, B. **Die Rationalität der Metapher**. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995. <https://doi.org/10.1515/9783110813951>

DU MARSAIS, C. C. **Des tropes, ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue**. Paris: Chez David, 1730/1757.

ESCHBACH, A. Editor's Introduction. In: BÜHLER, Karl. **Theory of Language. The representational function of language**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011, p. xli-lxxix. <https://doi.org/10.1075/z.164.02esc>

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The Way We Think**. New York: Basic Books, 2002.

GERBER, G. **Die Sprache als Kunst**. Bromberg: Mittlersche Buchhandlung, 1871.

_____. **Die Sprache und das Erkennen**. Berlin: Gaertner, 1884.

GIBBS, R. W. Jr. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R. W. Jr.; STEEN, G. J. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 145-166. <https://doi.org/10.1075/cilt.175.09gib>

GRADY, J.; JOHNSON, C. Converging evidence for the notions of subscene and primary scene. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2002, p. 533-554. <https://doi.org/10.1515/9783110219197.533>

HAMANN, J. G. **Sokratische Denkwürdigkeiten. Aesthetica in nuce**. Ditzingen: Reclam, 1762/1993.

HEIDEGGER, M. **Sein und Zeit**. Tübingen: Niemeyer, 1927/1957.

HERDER, J. G. **Abhandlung über den Ursprung der Sprache**. Stuttgart: Reclam, 1772/2002.

HÜLZER-VOGT, H. **Die Metapher**. Kommunikationssemantische Überlegungen zu einer rhetorischen Kategorie. Münster: Nodus Publikationen, 1987.

HUSSERL, E. **Logische Untersuchungen**. Bd. 2, Zweiter Teil: Elemente einer phänomenologischen Aufklärung der Erkenntnis. Halle: Max Niemeyer, 1901/1921.

JÄKEL, O. **Wie Metaphern Wissen schaffen**: die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion. Hamburg: Kovač, 2003.

JOHNSON, C. Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: the case of SEE. In: HIRAGA, M. K.; SINHA, C.; WILCOX, S. **Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 155-169. <https://doi.org/10.1075/cilt.152.12joh>

JOHNSON, M. Introduction: Metaphor in the philosophical tradition. In: JOHNSON, M. **Philosophical Perspectives on Metaphor**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981, p. 3-47. <https://doi.org/10.1520/stp27649s>

_____. **The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KANT, I. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburg: Felix Meiner, 1781/1986.

_____. **Kritik der Urteilskraft**. Hamburg: Felix Meiner, 1790/1990.

KNOBLOCH, C. **Geschichte der psychologischen Sprachauffassung in Deutschland von 1850 bis 1920**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1988. <https://doi.org/10.1515/9783111371689>

KOLB, K. Über zwei Aspekte allen Erlebens und Erkennens. Eine historiographische Skizze eines fächerübergreifenden Problemfelds. **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft**, Münster, n. 20(1), p. 65-78. 2010.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

_____. The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas? **Cognitive Linguistics**, Edmonton, n. 1(1), p. 39-74. 1990.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980/2003.

_____. **Philosophy in the Flesh**. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than Cool Reason**. A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1989. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470986.001.0001>

LAMBERT, J. H. **Philosophische Schriften I**. Neues Organon oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein. Hildesheim: Georg Olms, 1764a/1965.

_____. **Philosophische Schriften II**. Neues Organon oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein. Hildesheim: Georg Olms, 1764b/1965.

LEIBNIZ, G. W. **Nouveaux essais sur l'entendement humain**: textes choisis. Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Paris: Garnier-Flammarion; Frankfurt am Main: Insel-Verlag, 1764/1961.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Humane Understanding**. London: Dent; New York: Dutton, 1690/1961.

MAUTHNER, F. **Beiträge zu einer Kritik der Sprache**. Erster Band: Zur Sprache und zur Psychologie. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein, 1906/1982.

_____. **Beiträge zu einer Kritik der Sprache**. Zweiter Band: Zur Sprachwissenschaft. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein, 1912/1982.

MOURA, H.; MARQUES, T. F. A linguagem como produto da história: as teorias de Vico e Rousseau. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n. 12(2), p. 1-14. 2011.

MOUTON, N. T. O. Metaphor, empiricism and truth: A fresh look at seventeenth-century theories of figurative language. In: BURKHARDT, A.; NERLICH, B. **Tropical Truth(s). The Epistemology of Metaphor and other Tropes**. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2010, p. 23-49. <https://doi.org/10.1515/9783110230215.21>

MÜLLER, C. Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E. et al. **Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. Volume 1. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 202-217. <https://doi.org/10.1515/9783110261318.202>

NERLICH, B.; CLARKE, D. D. Mind, meaning and metaphor: the philosophy and psychology of metaphor in 19th-century Germany. **History of the Human Sciences**, Durham, 14(2), p. 39-62. 2001. <https://doi.org/10.1177/09526950122120952>

NIETZSCHE, F. Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn. In: NIETZSCHE, F. **Die Geburt der Tragödie: Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV**. Nachgelassene Schriften 1870-1873. Kritische Studienausgabe. München: Deutscher Taschenbuchverlag de Gruyter, 1873/1999, p. 875-890.

_____. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. In: NIETZSCHE, F. **Also sprach Zarathustra und andere Schriften**. Werke 2. Köln: Könnemann Verlagsgesellschaft, 1884/1994, p. 93-420.

_____. Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert. In: NIETZSCHE, F. **Jenseits von Gut und Böse und andere Schriften**. Werke 3. Köln: Könnemann Verlagsgesellschaft, 1889/1994, p. 279-384.

OLIVEIRA, I. V. **Arché e telos**. Nihilismo filosófico e crise da linguagem em Fr. Nietzsche e M. Heidegger. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 2004.

PASCAL, B. **Pensées**. In: CHEVALIER, J. **Œuvres Complètes**. Paris: Gallimard, 1660/1976.

ROLF, E. **Metapherntheorien**. Typologie, Darstellung, Bibliographie. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2005. <https://doi.org/10.1515/9783110896459>

ROUSSEAU, J.-J. Essai sur l'origine des langues. In: ROUSSEAU, J.-J. **Œuvres complètes V: Écrits sur la musique, la langue et le théâtre**. Ed. por Bernard Gagnebin e Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1781/1995.

SCHMID, H.-J. **Cognitive Pragmatics**. Handbook of Pragmatics 4. Berlin, New York: De Gruyter, 2012. <https://doi.org/10.1515/9783110214215>

SCHMITZ, H. W. Die durchgängige Tropisierung der Sprache. Über einen Aspekt von 'Zeichen im Wandel'. In: DUTZ, K. D.; SCHMITTER, P. **Historiographia Semioticae**. Studien zur Rekonstruktion der Theorie und Geschichte der Semiotik. Münster: MAKS Publikationen, 1985, p. 241-270.

SCHRÖDER, U. A Mesclagem Metafórica de Fauconnier & Turner e nas teorias de Karl Bühler e Wilhelm Stählin: antecipações e complementos. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, n. 9, p. 129-154. 2010.

SCHRÖDER, U. **Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung**. Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2012.

SCHRÖDER, U. A abordagem cognitiva da metáfora em perspectiva pragmática nos séculos dezoito e dezenove: as contribuições de Lambert e Wegener a discussões atuais. **ALFA: Revista de Linguística**, Araraquara, n. 58 (1), p. 115-136. 2014.

SIMON, G. Der Mutationsansatz in der Metaphernforschung. **metaphorik.de**, Aufsatzsammlung, p. 1-25. 2007. Disponível em <http://www.metaphorik.de/aufsaeetze/simon.pdf>. Acesso em 10 fevereiro 2016.

SWEETSER, E. **From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>

TENDHAL, M.; GIBBS, R. W. JR. Complementary Perspective on Metaphor: Cognitive Linguistics and Relevance Theory. **Journal of Pragmatics**, Saarbrücken, Queensland, n. 40, p. 1823-1864. 2008.

UNGEHEUER, G. Kommunikative und extrakommunikative Betrachtungsweisen in der Phonetik. In: UNGEHEUER, G. **Sprache und Kommunikation**. Münster: Nodus Publikationen, 1972b/2004, p. 22-34.

_____. Über das 'Hypothetische in der Sprache' bei Lambert. In: BÜLOW, E.; SCHMITTER, P. **Integrale Linguistik**. Festschrift für Helmut Gipper. Amsterdam: John Benjamins, 1979, p. 69-98. <https://doi.org/10.1075/z.12.06ung>

_____. Lamberts semantische Tektonik des Wortschatzes als universales Prinzip. In: BRETTSCHEIDER, G.; LEHMANN, C. **Wege der Universalienforschung**. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von Hansjakob Seiler. Tübingen: Gunter Narr, 1980, p. 87-93.

_____. Nietzsche über Sprache und Sprechen, über Wahrheit und Traum. In: BEHLER, E.; MONTINARI, M.; MÜLLER-LAUTER, W.; WENZEL, H. **Nietzsche Studien**. Internationales Jahrbuch für die Nietzsche-Forschung. Band 12. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1983, p. 134-213.

VAIHINGER, H. **Die Philosophie des Als Ob**. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche. Leipzig: Meiner, 1911/1920.

VEREZA, S. C. O locus da metáfora – linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 199-212. 2010.

VICO, G. **Scrittori D'Italia**. Opere IV-I. Principi di Scienza Nuova di Giambattista Vico, 1744/1928.

VISCHER, F. T. **Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen**. Stuttgart: Verlagsedition von Carl Macken, 1857.

ZIR, A. A tese da primazia da metáfora, defesa e problematização: um estudo a partir de Vico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, 9(1), p. 107-130. 2009.

Artigo recebido em: 22.11.2015

Artigo aprovado em: 19.04.2016

O gênero Relato de Prática da OLP: enquadre discursivo para os letramentos do professor

The genre Practice Report of the OLP: a discursive frame for teacher literacies

Ester Maria de Figueiredo Souza*
Carla Sousa Ferreira**

RESUMO: Este artigo analisa o funcionamento discursivo do gênero Relato de Prática expresso em diretrizes que orientam sua produção textual no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), na tentativa de evidenciar de que maneira tais diretrizes contribuem para os letramentos do professor. Nossa discussão será fundamentada por princípios da Linguística Aplicada (LA) em diálogo com os estudos dos letramentos, alguns aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da teoria de gênero bakhtiniana, em uma tendência inter/transdisciplinar. Os resultados da discussão apontam para a potencialidade do gênero na e para a formação docente. Para corroborar com essa afirmação, expomos dois textos da OLP que orientam a escrita do Relato, organizados em cinco Episódios temáticos para a análise discursiva. A interpretação desses Episódios já provoca e desencadeia alternativas de levar o professor a engajar-se, enunciativamente, procurando assumir-se como autor de uma prática social realizada no ambiente escolar, um espaço marcado por heterogeneidades identitárias e efervescência política, inerentes a quem enuncia, ainda que desabrochem implicitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Docência. Letramentos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: This paper analyzes the discursive approach of the genre Practice Report expressed in guidelines that guide their textual production in the context of the Portuguese Language Olympiad Writing the Future (OLP) in an attempt to show how such guidelines contribute to the literacies teacher. Our discussion will be based on principles of Applied Linguistics in dialogue with the literacies studies, some aspects of Systemic Functional Linguistics and Bakhtin's Genre Theory in an inter/transdisciplinary tendency. The results of the discussion point to the potential of this genre in and for teacher training. To corroborate this statement, we expose two texts of the OLP, that guide the writing of the Report, which are organized into five thematic Episodes for discourse analysis. The interpretation of these Episodes causes alternatives of leading teachers to engage, enunciatively, seeking to position themselves as authors of a social practice carried out at school, a space marked by identity heterogeneities and political effervescence, inherent of whoever enounces, even if they flourish implicitly.

KEYWORDS: Bakhtin. Education. Literacies. Applied Linguistics.

*Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq). Doutora em Educação.

**Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista FAPESB (2015/2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq).

1. Preliminares

Neste trabalho, apresentamos proposições para docência mediadas por gêneros discursivos (e)m processos de formação de professores. Para isso, tomamos como contexto de investigação a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), mais precisamente, uma proposta de escrita promovida em formato de concurso pela OLP, a fim de que os professores participantes materializem suas práticas pedagógicas e experiências em sala de aula, discursivamente. Assim como há uma notável inclinação teórica e metodológica para o uso das teorias de gênero no ensino e aprendizagem de línguas, registramos aqui nosso interesse em pensarmos, também, a presença de gêneros como mobilizadores de Letramentos Críticos (LC) em ações de formação de professores, sejam elas promovidas por Programas, Instituições ou mesmo por iniciativas da comunidade escolar.

Vinculado a uma pesquisa em curso que investiga movimentos crítico-reflexivos em Relatos de Prática (RP) produzidos na edição 2014 da OLP, este trabalho apresenta-se como um recorte da discussão que estamos desenvolvendo em torno dos gêneros como propiciadores de ressignificação de práticas pedagógicas e, sobretudo, das identidades e posicionamentos assumidos pelo professor nos contextos educacional e profissional. Para a interlocução instaurada aqui, no entanto, tomamos como material de análise não os RP propriamente, mas, sim, dois textos disponibilizados pela OLP para orientar a escrita dos professores participantes do concurso. Analisamos algumas passagens das diretrizes na tentativa de desencadear algumas reflexões acerca das condições de produção e das funções do RP, relacionando-as aos estudos dos letramentos do professor.

Optamos, como extrato teórico, expor a noção de gênero do Círculo de Bakhtin para configurar o produto autoral dos professores, associando a exploração discursiva desse ao aporte da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), quando essa focaliza o (con)texto das práticas sociais de linguagem e reafirma a relevância de escolhas lexicogramaticais que cada um de nós faz, ao atribuir significados às nossas experiências, a partir de sistemas linguístico-discursivos de uma dada língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O que queremos problematizar, portanto, distancia-se das situações em que o professor apenas informa. Buscamos avançar, no sentido de compreender este professor como produtor de conhecimento – sobre si, sobre o outro, sobre sua prática de e com linguagens, em sala de aula. Para isso, destacamos a dimensão crítico-reflexiva da organização do trabalho mediado e

circunscrito no ato de escrever autorreflexivamente sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Importa-nos compreender como o RP pode criar alternativas para que o professor, não apenas narre sua experiência no Programa – revisitando práticas, ressignificando conceitos e (re)avaliando suas bases teórico-metodológicas – mas, também, encontre um espaço para reconfigurações de identidades, de papéis e posições sociais (SIGNORINI, 2006).

2. Os letramentos críticos do professor em (re)ação ao gênero Relato de Prática

Considerando que a dimensão conceitual de letramento ainda está em um processo de (re)configuração efervescente, visto as diversas perspectivas pelas quais o termo é abordado, compreendemos os letramentos como práticas sociais que focalizam a natureza social e contextualizada das linguagens (STREET, 2014). Para isso, distanciamos-nos da perspectiva de letramento autônoma – criticada por Street – e buscamos aproximações da concepção de letramento ideológico, aquele realizado em situações reais, entendido com um processo em um fluxo, marcado por fatores históricos e culturais.

É neste sentido que o nosso trabalho vem sendo construído no entremeio da linguagem e da educação, sustentado por uma base teórica crítica, em conformidade com nosso objeto de estudo. Em consonância com os estudos de Street (2014), Matencio (2008, 2009), Jordão (2015) e Pennycook (2003), buscamos incorporar à nossa pesquisa questões complexas como poder, identidade e emancipação social para que possamos problematizar a escrita do professor como prática de letramentos promovida pela OLP.

Em incursões pelos debates acerca dos LC do professor, vislumbramos a produção do RP como um espaço no qual circulam posições identitárias, representações de mundo, (des)construções de princípios epistemológicos, éticos e políticos, embora nem todos esses aspectos sejam enunciados pela OLP. Antes de concebermos a escrita do gênero em questão como prática de LC ou de iniciarmos uma reflexão neste sentido, precisamos estar convencidos – e não somente embebidos de um modismo conceitual – de que língua significa discurso, de que língua significa prática social.

Jordão (2015) alerta-nos para um notável automatismo da conceitualização de língua e(m) suas relações com a esfera social. Segundo a autora, embora haja um discurso nem sempre amplamente disseminado que relaciona língua e discurso como práticas sociais, ele está vigente nas salas de aula, nem diluído em nossas ações de e com a linguagem. Dito de outro modo, o LC não constitui o fazer docente daqueles que insistem em dizer que língua é discurso, mas não

compreende a sala de aula, por exemplo, como espaço heterogêneo de (des)construção de sentidos, (com)posições identitárias e discussões de cunho político.

Conforme apontado por Jordão (2015, p. 30), para longe de uma educação bancária criticada por Freire (1987), o LC emerge de um debate que compreende o discurso a partir dos estudos foucaultianos sobre as relações entre sujeito e o poder, de modo que reconhece as estratégias sociais de cerceamento como fomentadoras de resistências importantes para a construção de novos sentidos em oposição aos até então impostos. Na perspectiva de uma educação baseada nos princípios do LC,

o professor fica aberto aos sentidos *possíveis* dentro dos procedimentos interpretativos legitimados pela comunidade escolar e pela cultura *dominante* que ele representa; ao mesmo tempo, ele não rechaça os sentidos *impossíveis*, ou seja, aqueles que se constroem fora de tais procedimentos [...], buscando entender o que faz com que tais sentidos estejam sendo atribuídos no processo de leitura que os constitui, buscando entender as implicações que tais sentidos podem ter para este mesmo processo e para o posicionamento dos leitores diante do mundo (JORDÃO, 2015, p. 21).

Pensando, então, no percurso formativo do professor no contexto da OLP, buscamos investigar esta abertura para a (des)construção e atribuição de sentidos às práticas sociais e sobretudo para a reconfiguração de conceitos e posicionamentos em meio às contingências que emergem junto às demandas sociais. Daí a importância da análise de marcas linguísticas deixadas pelos professores nos RP, juntamente à análise da construção discursiva, para compreensão e problematização dos indícios de LC do professor por meio dos usos da linguagem realizados na materialização de experiências com o ensino de leitura e escrita na Educação Básica.

Gouveia (2009b) articula os aspectos linguísticos e discursivos, por exemplo, quando advoga um ensino de gramática para além da gramática, a partir dos princípios da LSF. O autor recupera e problematiza a noção de texto em uma tentativa de evidenciar os modos pelos quais o entendimento semântico de um enunciado está intimamente ligado ao sistema linguístico. Para fundamentar sua discussão, baseia-se na teoria hallidayana, segundo a qual,

não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, a não ser relacionando-o com o sistema linguístico como um todo; e igualmente não podemos usá-lo como janela para o sistema, a não ser que compreendamos o que ele significa e porquê (HALLIDAY, 2004, p. 3, apud GOUVEIA, 2009b, p. 716).

Reconhecer essa necessidade de o professor considerar os textos, a aula e o ensino como espaços para criar alternativas de construção do conhecimento, significa conceber professor e aluno como sujeitos responsivos de transformação social e mudanças em suas comunidades, utilizando a linguagem para a (re)descrição e criação de novas histórias/realidades sociais. Nessas novas narrativas, há a predominância da diferença, da consciência de que as relações de poder cercam e atravessam os discursos e(m) nossas práticas o tempo inteiro e há, ainda, a manifestação crítica, reflexiva e política de sujeitos situados em um tempo-espaço específico e movente.

A disposição para trabalhar em um campo da heterogeneidade, que privilegia a diferença e a dimensão reflexiva do agir revela o engajamento político do profissional e, conseqüentemente, sinaliza para um posicionamento crítico diante dos discursos que circulam socialmente em textos produzidos por ele mesmo, pela academia e pela ciência em sua amplitude. De acordo com Jordão (2015),

a partir deste entendimento de que o valor das coisas (e das pessoas) é uma atribuição cultural e não uma essência ou uma qualidade intrínseca dos sujeitos e dos objetos, o processo de hierarquização das leituras e dos saberes passa a ser percebido também como uma série de procedimentos convencionalizados e que, portanto, podem ser transformados pelos sujeitos (JORDÃO, 2015, p. 21-22).

A compreensão de que, por meio da linguagem, atualizamos práticas e reconstruímos a história – sempre impregnados de ideologias e atravessados por discursos que emergem de interações reais – é acentuado pelo Círculo de Bakhtin, quando assinala que a enunciação está intimamente atrelada às condições da comunicação e às estruturas sociais. Logo, as construções, atribuições e troca de sentidos que fazemos com e pelo o sistema linguístico devem necessariamente ser estudadas em sala de aula. O que estamos tentando colocar é que, se nossas escolhas linguístico-discursivas forem tomadas como objetos de ensino e pesquisa em sala de aula, abriremos espaço para a problematização de nossos próprios discursos e os dos outros, em correspondência ao que vem defendendo a Linguística Aplicada (LA) e os estudos sobre os letramentos, ambos em uma perspectiva crítica.

Nas discussões teóricas da OLP, os professores são orientados a conceber a sala de aula e as oficinas como eventos para reflexões sobre os textos, os gêneros e o tema “O lugar onde vivo”, pensado com o objetivo de ressaltar a importância de valorizar a cultura local dos alunos, bem como as práticas sociais ali instauradas. Assim, nas ações desenvolvidas, alunos e

professor são convidados a uma imersão na linguagem para significar suas experiências de mundo e do/no espaço escolar em atividades diversas, além de representá-las em gêneros discursivos, considerando sua relativa estabilidade e concebendo-o como produto e processo cultural, (BAKHTIN, 2003, p. 261), no adendo Os Gêneros do discurso, do livro *Estética da criação verbal*.

A linguagem pela qual os sujeitos da OLP significam suas práticas sociais – e todos nós, afinal – é entendida neste trabalho conforme a LSF, quando investe na ideia de que a linguagem possibilita-nos realizar funções específicas, categorizadas em três principais metafunções: ideacional (significamos nossas experiências), interpessoal (significamos nossas interações) e textual (significamos e organizamos nosso discurso em uma modalidade de texto, a partir de um contexto situado). Definindo-as melhor, podemos dizer que a linguagem funciona:

Para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios; mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (GOUVEIA, 2009a, p. 15).

Relacionando o que expusemos até aqui sobre o que propõe o LC ao gênero investigado, assinalamos que há uma tendência da OLP para a introdução de um debate de cunho reflexivo em sua proposta de formação, quando promove uma situacionalidade de práticas de leitura e escrita, realizadas por alunos e professores. Embora seja uma investida bastante engajada, parece carregar certa timidez no que diz respeito às implicações éticas, estéticas, críticas e políticas para os sujeitos envolvidos no Programa, sobretudo para o professor, sujeito do discurso investigado neste trabalho.

3. Metodologia

Com o objetivo de acessar os fatores contextuais que orientam a escrita do RP e influenciam as escolhas textuais, linguísticas e discursivas dos professores, durante a produção

do gênero, selecionamos para análise dois textos publicados na Revista Na Ponta do Lápiz¹. O primeiro, “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, tem autoria de Ferreira e Silva (2012); o segundo, por sua vez, tem por título uma pergunta instigante e muito recorrente (como afirmativa): “Na prática a teoria é outra?”, escrito por Amaral (2007). Ambos os textos foram enviados aos professores e disponibilizados no site da Olimpíada, em sua versão online, constituindo, assim, o conjunto de textos orientadores já apresentados por nós.

Aos analisarmos os fragmentos, buscaremos: i) compreender os objetivos do Programa com o RP; ii) caracterizar o gênero discursivo RP, à luz da Olimpíada; e iii) identificar se e como as orientações da OLP, especificamente os dois textos analisados, concebem a escrita do gênero como uma prática social. Para isso, os procedimentos metodológicos que compuseram a exploração do material de análise foram os seguintes: i) leitura dos textos orientadores; ii) identificação e enquadre temático de cada texto; iii) recorte de Excertos mais significativos; e iv) análise dos Excertos, buscando relacioná-los aos debates aqui instaurados acerca da formação e dos LC do professor.

Para melhor visualização, organizamos os Excertos analisados em 5 (cinco) Episódios temáticos, sendo os dois primeiros referentes ao texto de Ferreira e Silva (2012) e os demais ao texto de Amaral (2007). Identificamos cada fragmento pelo número do Episódio temático ao qual pertence, seguido de uma letra alfabética escolhida por nós, por exemplo, o primeiro Episódio é composto por 4 (quatro) Excertos (1A, 1B, 1C, 1D), já o segundo traz 6 Excertos (2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F). Consideramos essa etiquetagem – por meio de números e letras correspondentes – um modo de identificação facilitada, uma vez que, durante a elaboração houve a necessidade de sistematizar os dados e, neste momento de interlocução, no qual apresentamos e compartilhamos nossas análises e reflexões, precisaremos fazer recorrências e retomadas aos recortes presentes em diferentes Episódios. Feitas essas ponderações metodológicas, seguiremos com as análises dos textos que definem, sustentam e orientam a escrita do professor.

¹ Os textos analisados encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/napratica/orientacaopararelatos/artigo/707/orientacao-para-relatos>. Acesso em: maio de 2016.

4. As condições de produção do gênero Relato de Prática na OLP

O gênero RP foi tomado como categoria do concurso de textos promovido pelo Programa Escrevendo o Futuro em 2006. O Programa é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com o objetivo de garantir a qualidade do ensino de leitura e escrita na Educação Básica de escolas públicas do Brasil, desde 2002, vem desenvolvendo ações formativas direcionadas à comunidade docente, em paralelo ao concurso de textos do qual participam os alunos sob orientação de seus professores.

Organizado em uma modalidade bianual, o Programa realizou atividades de formação nos anos ímpares e a realização do concurso nos anos pares. Após sua terceira edição, o Ministério da Educação uniu-se à Fundação Itaú e seus parceiros para ampliar as ações desenvolvidas. Assim, em 2008 o Programa tornou-se parte do Plano Nacional da Educação (PDE) e passou a atingir um número maior de participantes e mais turmas do ensino fundamental e todo o ensino médio. Nesta transição, o concurso de textos dos alunos recebeu o nome Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Como nosso foco não é o concurso de textos dos alunos, mas aquele elaborado para os professores, nossa reflexão será limitada ao que tange este último, embora reconheçamos as implicações de ambos os concursos e ações de linguagem em um processo de letramentos e formação que estão inter-relacionados.

Apesar de o concurso de RP ser inserido no Programa em 2006, a escrita do professor mostrou-se alvo de apostas desde o início do Programa em sua primeira edição (2002), quando os 239 professores semifinalistas do Prêmio Escrevendo o Futuro foram convidados a escrever um relatório como registro de sua prática. O objetivo do relatório, assim chamado naquele primeiro momento, consistiu em desenvolver o processo de reflexão docente. Os professores, por sua vez, deveriam: i) descrever as etapas do trabalho realizado; ii) apontar as dificuldades e ganhos do processo; iii) rever suas ações e compreendê-las melhor, mantendo-as vivas na memória do Programa (ALTENFELDER, 2003, p. 8).

O registro das atividades possibilitaria a discussão, recriação e a disseminação dessas atividades, conforme apontado por Altenfelder (2003) em texto organizado após a edição de estreia do Programa, intitulado *Voz do Professor*, que objetivou analisar as concepções de linguagem e de ensino presentes na escrita dos professores. O material também trouxe uma descrição sistemática do concurso, apresentou os semifinalistas da edição 2002 e compartilhou

o percurso de aprendizagem do professor, “ressaltando a coragem necessária para romper com as rotinas e preconceitos e se arriscar em uma nova experiência” (ALTENFELDER, 2003, p. 8).

Amaral (2007, p. 14), na condição de integrante do Cenpec, prevê que “os relatos de experiência da prática pedagógica constituem um gênero textual, produzido em uma situação de comunicação recorrente e própria do espaço escolar”. Concordamos com a autora, quando reconhece a escola como o espaço no qual a prática de linguagem acontece e mesmo quando considera recorrente a situação comunicativa na qual ocorre a produção do RP, no entanto, assumimos o caráter discursivo do gênero, entendendo-o como organizador em potencial de um conjunto de atividades realizadas em uma esfera da comunidade docente. Um gênero do discurso que apresenta tema, estilo e composição próprias, conforme depreende a teoria de gêneros do Círculo bakhtiniano. Justificamos, assim, o uso de gênero discursivo adotado por nós e não gênero textual, como coloca Amaral (2007), pela natureza discursiva e ideológica, em consonância com seus elementos linguísticos e textuais.

Se considerarmos o RP como uma produção realizada em uma situação recorrente e própria do espaço escolar, constituído de ações que permeiam e constituem as aulas e as experiências, conforme colocado por Amaral (2007), compreenderemos a ambiência escolar como espaço de práticas sociais, letramentos e processos de formação em curso. É certo que, a produção textual docente não só apresenta aspectos da dinâmica escolar, como traz, também, elementos pertencentes a outros contextos de formação, uma vez que o professor precisa acionar conhecimentos desenvolvidos e acumulados durante sua vida escolar, acadêmica e profissional.

As condições de produção do gênero aqui investigado seguem um roteiro específico. Além de fazer parte de uma política pública de educação, o gênero integra a dinâmica de um concurso, que por si só já traz regras e segmentos bem definidos. As regulações estipuladas pela OLP para a escrita do gênero e a geração de informações determinam, por assim dizer, as práticas discursivas que orientam a participação do docente no Programa e colabora também com o desenho do funcionamento linguístico-discursivo do gênero.

Para o entendimento da elaboração do RP como prática social e alternativa para o desenvolvimento e potencialização de letramentos, é preciso que entendamos as condições de produção que influenciam e favorecem (ou não) este processo, uma vez que as condições conduzem os sujeitos e seus discursos para caminhos pré-determinados. Quando abordamos as condições de produção de um texto, recorreremos imediatamente ao contexto no qual este texto

está inserido. Em nosso trabalho, o princípio advindo da antropologia e retomado pela LSF de que todo uso linguístico está relacionado a um contexto social é o grande norteador de nossas análises na pesquisa da qual emerge este artigo. A LSF reafirma que “o texto carrega aspectos do contexto em que foi produzido, dentro do qual seria, provavelmente, considerado apropriado” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). Logo, temos a clareza de que, assim como encontraremos fatores contextuais na materialidade do texto, teremos aspectos constituintes do texto circulando pelo seu contexto de produção.

Geraldi (2013, p. 137) e demais autores – que já tiveram e têm o ensino de Língua Portuguesa e a produção de textos como objetos de ensino, de pesquisa e de discurso – apontam para alguns aspectos que precisam ser observados quando escrevemos. Além de ter o que dizer, ter motivo(s) para dizer o que se pretende e ter para quem dizer, o autor precisa constituir-se como tal assumindo posições, discursivamente, visto que o texto é permeado por forças ideológicas e políticas. O autor também evidencia que, para esta atuação na condição de locutor, é imprescindível que o sujeito faça escolhas linguístico-discursivas responsáveis pela operacionalização do texto como construção histórico-social.

A OLP manifesta-se por meio de textos diversos para orientar a escrita do RP. As orientações encontram-se disponíveis no Portal da Olimpíada². Neste espaço, são reunidas as indicações de textos voltados para auxiliar a escrita do gênero e contribuir para que o professor realize essa atividade de modo satisfatório, seguindo os direcionamentos básicos de produção. O material encontrado nesta subseção totaliza 6 (seis) textos, dos quais 3 (três) encontram-se na revista Na Ponta do Lápis (AMARAL, 2007; CARDIA, 2012; FERREIRA; SILVA, 2012), 2 (dois) enviados aos professores e publicados pela Cenpec/Fundação Itaú Social (ALTENFELDER, 2003; ZELMANOVITS, 2010) e 1 (um) compõe um volume da Revista da Faculdade de Educação (CUNHA, 1997).

Os materiais divulgados pela OLP, além de explicitar os motivos pelos quais o professor é convidado a registrar sua prática pedagógica de ensino, têm a função de auxiliar a escrita dos RP por meio de dicas referentes ao conteúdo que precisa ser tematizado e às formas linguísticas a serem usadas. Algumas orientações tomam como base produções anteriores, a fim de ilustrar aos professores os elementos constituintes do gênero e os modos pelos quais sua formação pode ser potencializada.

² Disponível em: <<https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos>>. Acesso em: maio de 2016.

Sobre os motivos para dizer o que se propõe, Amaral (2007), também membro da equipe Cenpec, discorre sobre a relevância do gênero para a articulação entre teoria e prática, de modo que o professor possa vislumbrar alternativas para compreender a necessidade de acionar elementos teórico-metodológicos para fundamentar e orientar sua prática, revisitando-a sempre que necessário. A autora justifica que “a escrita de relatos de experiência da prática escolar é vital para o estabelecimento desse elo” (AMARAL, 2007, p. 14). Sobre a ação de narrar a prática pedagógica, acrescenta que o professor, “[...] ao mesmo tempo que a escreve, reflete sobre ela, passa a compreendê-la melhor e a ter condições de aperfeiçoá-la (AMARAL, 2007, p. 14).

Finalmente, acerca do a quem dizer (item iii), a OLP destaca que o autor não pode perder de vista seu interlocutor, ou seja, precisa estar ciente de que o seu RP terá leitores que podem ser do seu círculo de conhecimento ou não, uma vez que os textos são publicados e todos têm livre acesso aos Relatos. O ponto de partida, segundo Cardia (2012), consiste em questionar “quem serão os seus leitores? [...] Tendo seus leitores em mente, comece” (CARDIA, 2012, p. 27). Aqui, a autora sugere que, se possível, os professores combinem entre si para que uns leiam os textos dos outros, promovendo oportunidades de interação e parceria, indo de encontro ao espírito competitivo e individualista que a ideia de concurso poderia indicar.

Neste sentido, a OLP evidencia que “o relato de prática é escrito para outro leitor e por isso deve conter a descrição e a análise do que se passou, de modo que alguém que não estava presente compreenda o processo” (CARDIA, 2012, p.26). A partir da leitura e estudo dos textos disponibilizados para auxiliar a escrita do gênero, o professor é orientado a narrar seu trabalho com a linguagem com exatidão, detalhando etapas e escolhas teórico-metodológicas, mas com o cuidado de evitar muitas explicações, deixando uma abertura para a interpretação do leitor/ouvinte.

Assim como Geraldi (2013) coloca, o autor precisa assumir este lugar de locutor e manifestar discursivamente aquilo que se propôs a significar/representar em um gênero específico. Diferentemente de alguns gêneros acadêmicos que apresentam maior impessoalidade, Amaral (2007) reafirma que o RP “é um gênero de texto que põe em evidência a autoria de quem o escreveu”, assim, “as marcas de autoria aparecem no texto todas as vezes que o autor faz referência às experiências muito particulares que somente ele viveu com seus alunos, em sua sala de aula, em sua escola” (AMARAL, 2007, p.14).

Por seu propósito comunicacional e sua função social, o RP tende a ser escrito preferencialmente na primeira pessoa do singular. O realce dado às marcas de autoria sinaliza para a necessidade de um engajamento discursivo próprio de quem assume a função de narrar sua experiência, em um movimento de implicação direta com a prática social do cotidiano escolar e, conseqüentemente, com os discursos materializados no gênero por meio da linguagem.

As condições de produção oferecidas pela OLP tocam nestes aspectos de modo bastante enfático. Os textos orientadores recorrem a uma linguagem acessível, permeada por expressões das esferas acadêmica e escolar, próprias da docência a fim de alcançar o professor e conseguir com que ele apreenda o objetivo da prática de escrita. Para ilustrar a linguagem literária e subjetiva adotada pelo Programa para orientar os RP, tomamos um fragmento de Cardia (2012, p. 25), quando diz que “o narrador molda a narrativa artesanalmente, imprime sua marca pessoal”. Notamos que há um convite ao professor para implicar-se em uma relação interlocutiva, vislumbrando criar um espaço de investigação de si e de sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um espaço formativo, de crescimento profissional, capaz de potencializar letramentos e propiciar atualizações no fazer docente. Para além de escrever um texto, participar de um concurso e informar à comissão julgadora aquilo que o regulamento estabeleceu previamente, a OLP espera que o professor renove o trabalho com leitura e escrita em sala de aula e contribua, conseqüentemente, com a qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras.

Sobre os aspectos que envolvem a seleção e o processo avaliativo dos RP, o regulamento do concurso descreve a formação de comissões responsáveis pela apreciação dos textos e escolha dos vencedores. Os profissionais da educação convidados pelo Cenpec para a tarefa de julgar os textos escolhem as produções por região e categoria de gênero trabalhado em sala de aula com os alunos (poema, memória literária, crônica e artigo de opinião). Os critérios de seleção dos RP consideram: i) aspectos próprios da categoria do Relato; ii) narração de experiências significativas; iii) indícios de reflexão sobre a prática; iv) aspectos gerais de gramática e ortografia; e v) originalidade (CENPEC, 2014).

4.1 O funcionamento discursivo do Relato e(m) reflexões no contexto da OLP

O funcionamento discursivo do RP é constituído pelos sentidos atribuídos às experiências com o ensino de língua, seja por meio de uma agenda previamente construída pelo Programa ou pelos desdobramentos que o texto ganha, a partir dos movimentos de produção, circulação e uso social. Não podemos perder de vista que os textos são produto final de ações formativas e que são elaborados sob condições específicas de um concurso. Os critérios de produção estabelecidos pela OLP dão indicativos do processo de construção discursiva do gênero, o que pode representar possíveis fatores que fazem do texto uma construção multifacetada, com ditos e não ditos, com sentidos múltiplos e cambiantes, que, por vezes, fogem à análise interpretativa do pesquisador e até mesmo de quem o escreve.

No funcionamento desse discurso docente, que é materializado no RP, vislumbramos possibilidades de potencialização de LC do professor, por entendermos sua construção como um processo vivo de produção de sentidos, enunciados e uma rica e possível agenda para a formação e para o ensino de línguas no Brasil, pensada e escrita pelos próprios sujeitos que experienciam os problemas de linguagem em contextos situados, no lugar onde vivem e agem, diariamente.

Por acreditarmos no texto e no discurso como principais ferramentas do homem para existir e atuar como agente de (trans)formações sociais, em uma perspectiva crítica e política, investigamos o RP como narrativas que podem, sim, potencializar os LC do professor. Restamos saber se e como o funcionamento discursivo dos textos selecionados na edição 2014 da OLP apontam para o que Cunha (1997) defende em seus estudos sobre as narrativas. Segundo a autora, “as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora” (CUNHA, 1997, p. 1).

5. Resultados: das escolhas expressivas do professor para construção do Relato de Prática

No primeiro texto analisado, “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, as autoras Ferreira e Silva (2012), em uma linguagem poética e envolvente, retomam as implicações do verbo guardar, a fim de conduzir o leitor às vivências da vida cotidiana. Estas recordações, estes guardados funcionam para o professor que escreve como “referências de um tempo, de um lugar” (FERREIRA; SILVA, 2012, p. 18). Ainda de acordo com as autoras, aquilo que é guardado “nos ajuda a ir em direção à totalidade, à complexidade, à diversidade do vivido... e nos dá a ilusão de poder “recuperá-lo”... copiá-lo... refazê-lo...” (FERREIRA; SILVA, 2012,

p. 19). A leitura do texto orientador revelou o enfoque dado à retomada de acontecimentos da vida e da prática pedagógica dos professores, fatos que povoam o passado e o presente, podendo (ou não) constituírem ações futuras dos participantes da OLP. Este enfoque temático fez com que este primeiro Episódio fosse denominado **(Res)significação do vivido**.

Quadro 1 – Excertos do Episódio 1.

EPISÓDIO 1 – (RES)SIGNIFICAÇÃO DO VIVIDO
1A. “A posse desses fragmentos atenua o nosso temor à perda e nos ajuda a legitimar, dar estatuto de cientificidade, comprovar o vivido...”. (p. 19).
1B. “Um leitor do seu vivido. <i>Entra [então] em cena o sujeito, [aquele que lê e que é] dono do olhar</i> (que seleciona, que corta um contínuo, um tempo, um lugar, que escava, perscruta, investiga e indaga o mundo), que orienta esse gesto de guardar, que produz sentidos...”. (p. 19).
1C. “Na leitura, podemos domesticar a abundância... tentamos desfazer o caos e a dispersão; ressignificamos o vivido”. (p.20).
1D. “Realizamos todas essas operações de leitura (de produção de sentidos) porque os registros do passado se oferecem como lugares de partida para a invenção, recriação, planejamento do futuro, permitindo ainda que venhamos a escrever com eles um relato ou narrativa”. (p.20).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Ferreira e Silva (2012).

O destaque inicial, em 1A, é direcionado para o ato de guardar recordações vividas como evidências de “cientificidade”. As autoras apostam na ideia de que, ao registrar o vivido (seja em quais gêneros forem), o sujeito garante a possibilidade de preservá-lo e, em um momento posterior, legitimá-lo como conhecimento, utilizando-o como evidência/prova de um estudo, de uma investida científica. Pensando nos registros de atividades feitos durante a OLP e, em seguida, nos textos finalizados que seguem para as etapas finais do concurso, podemos afirmar que as autoras veem o fenômeno da materialização das práticas discursivas em gêneros como legitimação do experienciado. De fato, sabemos que o gênero discursivo, mesmo aquele primário do cotidiano, carrega enunciados que refletem as atividades e os saberes de uma comunidade, conforme aponta a teoria bakhtiniana. São esses enunciados (guardados) que, atravessados por discursos construídos histórico-socialmente, significam práticas de linguagem, geram dados investigativos e possibilitam o fazer pesquisa.

Em 1B e 1C, encontramos alguns movimentos que antecedem a escrita final do RP, como as seleções do quê, de quando, de como contar o vivenciado – algumas condições de

produção do gênero. Ferreira e Silva (2012) focalizam os gestos docentes de produzir e atribuir sentidos aos recortes de lembranças do vivido para que, por meio de um processo de retomadas, reflexão e ressignificação, tenham alternativas para fazer diferente, mudar/atualizar sua prática ou reafirmá-la. Nestes Excertos, o professor que escreve é colocado, também, na condição de leitor! Um leitor que lê seus registros e, ao mesmo tempo, exercita a leitura de si e de seu fazer docente. Trata-se de um sujeito leitor responsável por escolhas que antecedem e justificam as escolhas feitas pelo sujeito escritor, quando da escrita do RP. Essas escolhas envolvem ações como ampliar os escritos de um tempo/período, selecionar o que merece/precisa ser escrito/compartilhado, questionar o que se lê – os ditos e os não ditos – e fazer das anotações verdadeiros indícios para aperfeiçoar seu fazer docente e potencializar as aulas de Língua Portuguesa com conceitos e ações atualizados de ensino/aprendizagem.

Após tematizarem a relação entre passado e presente, entre o que se escreveu em um tempo e o que se lê/escreve/reescreve agora, Ferreira e Silva (2012) destacam, em 1D, a importância de inserir o tempo futuro neste jogo no qual o gênero é construído. Apontam para a necessidade que o professor participante da OLP tem de tomar as atividades de leitura e significação do escrito/vivido como ações mobilizadoras do novo. Do mesmo modo, os registros devem ser entendidos como “lugares de partida para a invenção, recriação, planejamento do futuro” (FERREIRA E SILVA, 2012, p. 20), configurando-se, assim, como a principal base para a elaboração textual. Sobre esta abertura para a revisitação de seus saberes e fazeres, necessária ao sujeito professor, Souza e Coelho posicionam-se com o seguinte argumento:

Práticas pedagógicas precisam ser repensadas, estejam elas ainda a se constituir e/ou em constituição. Práticas já cristalizadas, se não repensadas e rediscutidas, negam o princípio dialógico de alteridades inerentes à compreensão de currículo como uma prática de significação (SOUZA; COELHO, 2012, p. 8).

Trazemos essa tomada de posição para dialogar conosco acerca do que significa o processo de reflexão e transformação da prática pedagógica do professor porque, em sintonia com o que vem sendo levantado neste trabalho, as autoras manifestam-se a favor de um movimento de atualização de práticas nas ambiências escolar e acadêmica, além de advogarem por um currículo traduzido em discurso, em atribuição de sentidos às práticas sociais das quais participam os sujeitos de uma comunidade.

O próximo Episódio de análise, ainda sobre mesmo texto, focaliza a **linguagem verbal** do/no RP. Aqui, os enunciados de Ferreira e Silva (2012) apontam para as modalidades oral e escrita da linguagem, ressaltando as possibilidades de construção de conhecimento oferecidas pela linguagem verbal e colocando em evidência a importância de observar as condições de produção textual, conforme já vimos com Geraldini (2013) e as interlocuções instauradas em seção anterior. Vejamos os destaques selecionados por nós:

Quadro 2 – Excertos do Episódio 2.

EPISÓDIO 2 - LINGUAGEM VERBAL
2A. “Há diferenças entre viver, lembrar, registrar e relatar, assim como também há diferenças entre relatar oralmente e por escrito”. (p.21).
2B. “Quando desejamos contar nossa vida, em linguagem verbal, na modalidade oral ou escrita, impõe-se para todos nós as propriedades dessa forma de linguagem: sua linearidade, segmentação, convencionalidade etc.”. (p.21).
2C. “Embora sejam diferentes, em ambos os casos a escolha pela linguagem verbal é “constitutiva” do relato. <i>Nela e com ela</i> , daremos forma às nossas vivências e práticas. <i>O com que</i> contamos ajuda a moldar, com suas características, o nosso contar”. (p.21).
2D. “É um sujeito situado, que escolhe fragmentos do cotidiano (o que), os edita e os arranja com certos recursos (como, onde), os narra de certo lugar (quem), movido por certos desejos ou motivos (por que), para produzir certo efeito de sentido (para que), numa certa experiência de linguagem, que inclui o(s) outro(s)”. (p.22).
2E. “Se escrito, um relato de experiências não é feito apenas com os registros que indicam as ações porventura realizadas, mas também com os sentimentos, impressões e percepções que as acompanharam e aqueles que acompanham o próprio relatar”. (p.23).
2F. “Assim, o relato estabelece um belo jogo entre passado das vivências e de seu registro, o presente de sua produção e o futuro de sua recepção”. (p.23).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Ferreira e Silva (2012).

Com a finalidade de apontar algumas distinções entre as modalidades oral e escrita da língua na construção do RP, Ferreira e Silva (2012) afirmam que independentemente das especificidades de cada uma, a linguagem verbal sempre será constitutiva do gênero (2A, 2B, 2C). As autoras ressaltam que cada prática do professor (viver, lembrar, registrar e relatar) esperada pela OLP tem uma importância e uma função distintas na escrita.

Como pode ser observado no Excerto 2C, damos forma e respondemos às nossas vivências, dando-lhes significados e isso se dá por meio da linguagem, em um movimento

ideológico e processual que faz da palavra um meio para interpretar o que foi vivido e escrito em um tempo específico. O Círculo bakhtiniano acentua e amplia este enunciado:

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2006, p. 36).

O texto orientador da escrita do RP faz um alerta ao professor sobre as exigências da linguagem verbal, como pode ser constatado em 2D. De acordo com Ferreira e Silva (2012), o professor participante da OLP que aceita o desafio de escrever seu RP deve atentar-se ao fato de que ele precisa assumir-se como um sujeito inserido em um contexto situado histórico-socialmente, que – como autor situado – tem a função de escolher o que fez parte de sua vivência e será (re)tematizado no gênero. Além do conteúdo, o professor precisa ter a clareza de que realizará escolhas mais específicas como o modo como vai contar o que recortou do cotidiano, bem como as escolhas léxico-gramaticais, textuais e discursivas que darão forma e sentido ao texto. Como as autoras colocam, trata-se de uma “experiência de linguagem, que inclui o(s) outro(s)” (FERREIRA; SILVA, 2012, p.22). Aqui, notamos, mais uma vez, a importância de considerar o para quem se escreve e não perder de vista o cuidado de criar uma abertura interlocutiva no e com o texto escrito, visando possíveis diálogos e réplicas no plano da responsividade.

Em 2E, as autoras ressaltam ser imprescindível que o RP não traga somente as ações desenvolvidas durante a OLP, haja vista a necessidade de o professor materializar no texto suas impressões mais subjetivas, seus sentimentos e percepções. Observamos o olhar sempre direcionado para esse Outro, para as outras vozes e sujeitos que fizeram parte do processo formativo e da prática de narrar o percurso durante as oficinas de leitura e escrita em sala de aula e a própria efetivação do concurso, a exemplo dos alunos, dos diretores, colegas de profissão, de repente os funcionários da escola, amigos e familiares.

Finalizando este Episódio de análise com os Excertos do texto orientador “Relato: jogo entre presente, passado, futuro”, o último destaque remete-nos ao próprio título, quando aborda, em forma de síntese, a dinâmica na qual os fatos relatados e os tempos de ações com a linguagem são relacionados. O RP é adjetivado como “belo” pela sua capacidade de articular o “passado das vivências” (registro feito desses momentos), o “presente de sua produção” (ato de

composição do RP, a partir das vivências e as anotações de um tempo) e o “futuro de sua recepção”. Essa articulação que considera ações de um tempo futuro (referente à recepção e demais resultados) nos permite inferir que o professor é, então, orientado a perspectivar futuros desdobramentos – no plano de sua vida profissional como na vida dos seus interlocutores, de leitores em potencial – o professor participante, ao levar em conta as máximas apontadas por Geraldi (2013), também presentes no Excerto 2D, consegue produzir seu texto e discursivizar de um lugar social específico para outros lugares sociais igualmente marcados, uma vez que o gênero, por possuir um tema, uma estrutura composicional e um estilo que naturalmente seleciona seu público leitor, já antecipa aspectos de sua recepção.

Os dois Episódios analisados foram elaborados a partir do texto de Ferreira e Silva (2012) que, ao evidenciarem os modos como as ações humanas podem ser retomadas em tempos subsequentes em um processo de construção de saberes, atribuição de sentidos e (re)configurações da prática pedagógica na ambiência escolar, trazem uma sensibilidade para esta etapa de orientação que antecede a realização do concurso de RP, que remete o diálogo aqui instaurado ao fenômeno da composição do texto e do autor, por serem altamente plásticos, elementos em (trans)formação contínua, porque “... são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso...” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O segundo texto que integra o conjunto de orientações dos RP, “Na prática a teoria é outra?”, foi escrito por Heloísa Amaral (2007), integrante da equipe Cenpec. A partir desse texto, construímos os Episódios 3, 4 e 5, como já foi antecipado no início dessa seção, cujos temas são: **Teoria e prática**; **Neutralidade e autoria**; e **Como fazer o Relato de Prática (?)**, respectivamente. A seguir, analisaremos os Excertos constituintes do Episódio 3:

Quadro 3 – Excertos do Episódio 3.

EPISÓDIO 3 - TEORIA E PRÁTICA
3A. “Os relatos de experiência da prática pedagógica constituem um gênero textual, produzido em uma situação de comunicação recorrente e própria do espaço escolar”. (p.15)
3B. “É na relação entre a teoria e a prática que estão as oportunidades de mudança e crescimento da qualidade que almejamos. Essa relação pode ser concretizada, entre outras possibilidades, por meio de reuniões pedagógicas e relatos escritos de prática pedagógica”. (p.15)

3C. “A escrita de relatos de experiência da prática escolar é vital para o estabelecimento desse elo. Nesses relatos, o professor fala com alguém que precisa compreender sua prática; ao mesmo tempo que a escreve, reflete sobre ela, passa a compreendê-la melhor e a ter condições de aperfeiçoá-la”. (p.15)

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Em 3A, temos alguns indícios das condições de produção do gênero. Aqui, somos informados de que os textos são produzidos em situações recorrentes no/do espaço escolar, a partir de práticas vivenciadas pelos professores em interação com os demais sujeitos desse lugar social. Para acompanhar o termo Relato, além do léxico prática – Relato de Prática –, Amaral (2007) acrescenta o léxico experiência, ficando, então, Relato de experiência da prática pedagógica, referindo-se ao gênero como um dispositivo que relaciona as esferas práticas e teóricas, atribuindo-lhes sentido de modo que alternativas sejam criadas para melhorar a qualidade do ensino e o crescimento profissional, como atesta 3B.

A dimensão reflexiva é apresentada como ponto relevante neste processo de escrita como prática social (3C). Embora Amaral (2007) não aprofunda, no texto aqui analisado, as implicações da competência reflexiva do professor para seu processo de formação e desenvolvimento de LC, ampliamos a abordagem para pensar modos de potencializar esta competência por meio do RP. Dito de outro modo, a autora focaliza, sim, a importância de o professor tomar sua prática como objeto de reflexão, com o objetivo de “compreendê-la melhor” e “aperfeiçoá-la”, no entanto, buscamos, em nossa pesquisa, compreender o gênero como um lugar propiciador de (re)configurações identitárias e (re)posicionamentos políticos. Para além de uma mudança da prática pedagógica, estamos vislumbrando mudanças de naturezas interna e externa que acionam princípios teórico-metodológicos, éticos e políticos do professor, alimentados durante sua trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Fazendo uma aproximação com princípios defendidos pela teoria freiriana, fortalecemos a importância do viés reflexivo na ação pedagógica e, sobretudo, no ato de escrever na e sobre tal prática. Freire (1987, p. 44) argumenta que, ação e reflexão mantêm “uma interação tão radical, que, sacrificada ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra”. Com este enunciado, o autor introduz a ideia da interdependência de dois fenômenos – ação e reflexão. Se por um lado, a ação sozinha não promove o crescimento do sujeito nem a atualização necessária de suas práticas e seus saberes, a reflexão isolada, sem estar vinculada a uma ação efetiva, torna-se descabida e infértil, do mesmo modo, impossibilita ao sujeito

visualizar seus saberes e fazeres docentes postos em prática e (re)avaliá-los com ajustes, substituições, ampliações e abandonos, se for o caso.

António Nóvoa (2007, p.14) posiciona-se a respeito da ausência/insuficiência de práticas reflexivas na docência. De acordo com o autor, isso se dá desde os cursos de formação, quando “há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Na tentativa de problematizar esse problema de linguagem e pensar em alternativas que possam contribuir com essa situação, propõe e advoga uma formação centrada nas práticas. Dentre alguns desafios da profissão, o autor afirma aponta como um dos desafios “a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas” (NÓVOA, 2007, p. 14). Acrescenta que, muitos professores “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente” (NÓVOA, 2007, p. 14). Para nós, o gênero aqui focalizado e as reflexões advindas de sua escrita possibilitam ao professor o exercício de cavar e encontrar modos de trabalhar sobre essas práticas, compreendendo-as a partir de teorias já sabidas, ou mesmo (des)construindo as teorias por meio de sua experiência.

No Episódio seguinte, Amaral (2007) questiona a neutralidade no/do texto e tematiza a autoria como um aspecto próprio e central de quem narra sua prática pedagógica no RP:

Quadro 4 – Excerto do Episódio 4.

EPISÓDIO 4 - NEUTRALIDADE E AUTORIA

4A. O relato de experiência de prática pedagógica tem características muito próprias, que o diferenciam de outros gêneros. Ele é muito distinto de um relatório. Um relatório precisa parecer neutro, não pode revelar sua autoria. O relato de experiência de prática pedagógica, ao contrário, é um gênero de texto que põe em evidência a autoria de quem o escreveu. (AMARAL, 2007, p. 15).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Em 4A, a autora distingue o RP (também chamado no texto de relato de experiência) de outros gêneros, como o relatório de perfil predominantemente técnico. De acordo com Amaral (2007), o texto focalizado precisa revelar as marcas de autoria de quem o escreve. Embora não aprofunde esta discussão, importa-nos compreender a necessidade de o professor assumir-se como sujeito do discurso, carregado de ideologias enraizadas e em construção, que relata e atribui significações à sua prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa na OLP, na condição de autor e participante de um concurso de textos. No que diz respeito à comparação

com o gênero relatório, utilizada pela autora para evidenciar o projeto autoral do RP, consideramos muito complexa tal exemplificação, visto que, a depender de qual relatório se está tomando como referência, essa suposta neutralidade também será inexistente. O Relatório de Estágio Supervisionado, por exemplo, é (ou deveria ser) carregado de autoria, de indícios autorais e marcas discursivas próprias que quem o escreve.

O texto de Amaral (2007) é finalizado com alguns passos a serem seguidos por quem escreverá o RP como participante do concurso ou a quem tiver interesse de compartilhar essa ideia e elaborar o gênero em outros contextos de formação. A autora lista dez ações de linguagem que devem ser consideradas antes e durante a escrita do texto. Reproduzimos, a seguir, uma síntese dos 10 passos por meio dos Excertos que compuseram o Episódio 5:

Quadro 5 – Excertos do episódio 5.

EPISÓDIO 5 - COMO FAZER O RELATO DE PRÁTICA (?)
5A. “Saber que o gênero textual relato de experiência é um diálogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os leitores do texto”. (p. 15).
5B. “Refletir sobre as razões que levam à produção desse texto: desejo de registrar suas experiências, como momento de reflexão sobre sua prática, ou necessidade de prestar contas sobre como essa prática se encaixa no projeto pedagógico da escola”. (p. 15).
5C. “Considerar que a experiência – a prática –, é o centro do relato”. (p. 15).
5D. “Levar em conta o veículo em que o relato vai circular (no jornal da escola, num texto manuscrito ou impresso pelo próprio autor), e que público leitor vai atingir”. (p. 15).
5E. “Considerar que os leitores estão interessados em saber as particularidades da prática pedagógica e a maneira pela qual essa prática se relaciona com uma teoria e com o projeto da escola”. (p. 15).
5F. “[...] Os verbos são usados ora no presente (“Eu me <u>lembro</u> ...”), ora no pretérito imperfeito (“Diariamente, <u>líamos</u> poemas...”), ora no pretérito perfeito (“ <u>Decidi</u> que ia abordar a situação de outro jeito”). (p. 15).
5G. “Conscientizar-se de que vai escrever um texto sobre uma experiência vivida que mobilizou seus sentimentos e, de certa forma, transformou sua prática pedagógica”. (p. 15).
5H. “Saber que quem relata qualquer fato, em qualquer situação, necessita da memória, do registro”. (p. 15).
5I. “Ter sempre em mente que o autor rememora situações vividas com outros sujeitos, trazendo vozes desses sujeitos para seu texto, citando direta ou indiretamente o que eles

disseram. O autor pode marcar a introdução direta dessas vozes com dois pontos, aspas ou travessões. Outras vezes, os “verbos de dizer” também podem ser marcas do diálogo que se dá ao longo da experiência, evidenciando a introdução dessas vozes: “ele **disse...**”, “na hora em que ele **falou...**”, “o pai da criança **contou...**”, “a diretora da escola **observou...**” etc.”. (p. 15).

5J. “Observar cuidados comuns que se deve tomar na escrita de qualquer texto: situar o leitor, dando referências de quando e onde a situação relatada ocorreu; garantir coerência ao relato, relatando primeiramente o início da experiência e prosseguindo com fatos que ocorreram na sequência; finalizar com uma reflexão sobre os resultados da prática pedagógica à qual se refere”. (p. 15).

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Amaral (2007).

Como pode ser observado neste quinto Episódio de análise, há um investimento cuidadoso, por parte da autora, em mostrar ao professor o que precisa ser feito – em termos linguísticos e discursivos – para a produção textual. Há um enfoque nos tempos verbais, na relação entre o que passou, o presente e o futuro (5A, 5F), além de um convite feito para uma reflexão acerca do que motivou a escrita do Relato (5B), isso nos remete à função social do gênero. Observamos que, nos Excertos 5A, 5D, 5G e 5H, Amaral (2007) compartilha ideias que são retomadas por Ferreira e Silva (2012), cinco anos depois, em texto já analisado aqui.

Temos, possivelmente, uma pista de que, pelo fato de os RP produzidos nas edições 2006, 2008, 2010 e 2012 não contemplarem ou corresponderem, de certa forma, a estes aspectos, houve uma investida nas orientações seguintes. Junto a estes destaques já enunciados em outro tempo, novas orientações foram feitas, apontando para o professor algumas questões de ordem mais linguística, como vimos em 5F e 5I, quando é focalizada a interação com o Outro, materializada em índices léxico-gramaticais, destacados pela própria autora, por meio do uso de determinados verbos e pontuações específicas que sinalizam para as vozes outras que compõem o gênero (5I, 5F).

Nos demais Excertos, temos a experiência como centro do RP (5C), a circulação do gênero e do seu público alvo (5D), remetendo o professor novamente às condições de produção textual e ao contexto de produção (5J). Trata-se de uma orientação de escrita que preza pela situacionalidade das práticas relatadas, em consonância com os princípios propagados pela base teórico-metodológica que sustentou nossa discussão nesse texto. Tanto a LA, quando a LSF e o Círculo Bakhtiniano fomentam o estudo e a promoção de práticas sociais contextualizadas e atreladas a uma comunidade de sujeitos do discurso que agem, responsivamente, em meio a interações cotidianas.

Na análise dos textos orientadores de Ferreira e Silva (2012) e Amaral (2007), observamos que a experiência constitui-se como elemento central na elaboração do gênero, embora a expressão Relato de Prática remeta-nos à ideia de que, a prática pedagógica, no sentido das ações realizadas, será tomada como base primeira para a produção dos textos. Não se trata, portanto, de o professor se debruçar em uma mera descrição das ações realizadas durante a OLP. Para além disso, é esperado pela OLP que o professor, na condição de autor do gênero, faça deslocamentos, reflexões significativas acerca do que foi vivenciado, ilustrando de que modo a sua participação na OLP contribuiu com seu trabalho no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, sobretudo, com as aulas de leitura e escrita de gêneros.

A intenção do Programa, captada por nós por meio da análise dos textos orientadores, parece tocar em questões referentes à atualização do saber e do fazer docentes, uma vez que compreendem o RP como o lugar dessa sistematização, no qual se engendram aprendizados, desafios encontrados e perspectivas para fazer diferente e fazer melhor, após a experiência na OLP.

6. Considerações finais

Este é o momento de ponderarmos as interpretações e a direção para a qual caminhou o desenvolvimento dessa interlocução, de modo a (re)organizar as informações e argumentos instaurados ao longo do texto, reafirmando nossas escolhas teóricas, verificando deduções e apresentando os resultados obtidos. Conforme anunciamos inicialmente, nosso objetivo geral consistiu em apresentar o gênero produzido no contexto da OLP, destacando i) a relação entre os estudos do letramento do professor e o RP; ii) as condições de produção do gênero; e iii) o seu funcionamento discursivo para o processo de formação e letramentos do professor, em uma dimensão crítica.

Os resultados da discussão apontam para a relevância dos textos orientadores na e para a produção do gênero RP no processo de formação dos professores, no contexto da Olimpíada. Os textos analisados buscam provocar e desencadear meios de levar o professor a engajar-se, enunciativamente, procurando assumir-se como autor e experienciador de uma prática social realizada no ambiente escolar – espaço marcado por heterogeneidades identitárias, pluralidade de vozes e, sobretudo, efervescência política.

O trabalho de análise dos dois textos orientadores aqui focalizados permitiu, também, a observação de que a OLP entende o gênero como uma possibilidade de o professor mobilizar

conhecimentos sobre a língua e sua prática pedagógica, a fim de aperfeiçoá-la e melhor contribuir com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Deste modo, os textos contemplam os aspectos referentes às condições de produção do gênero, uma vez que tocam enfaticamente em pontos essenciais a uma escrita sociofuncional e contextualizada, como vimos com Geraldini (2013). Os elementos que envolvem o que será abordado, porquê, como e para quem são mencionados em ambos os textos analisados, isso revela uma correspondência à preocupação de estarem autor e leitor situados em uma arena de produção de sentidos e circulação de discursos bem marcada historicamente e culturalmente, de modo a promover uma interlocução efetiva por meio da linguagem.

Nossa aposta na investigação do gênero Relato de Prática transcende, no entanto, a ideia aparentemente rasa de registrar o vivido para ter lembranças de um tempo e de ações realizadas, durante as oficinas que compõem as sequências didáticas elaboradas pela equipe da OLP. Avançamos, no sentido de compreender as maneiras pelas quais o gênero constitui-se como organizador de atividades sociocomunicativas, como espaço que provoca e sistematiza (re)composições identitárias, (re)tomadas de consciência crítica e (re)configurações de práticas pedagógicas, visando uma atualização de ações com a linguagem, de saberes e fazeres na e sobre a docência, bem como a atuação de cidadãos cada vez mais responsivos e implicados politicamente. Um espaço discursivo para o fortalecimento de profissionais que, por meio de sua percepção linguístico-discursiva, lutam por atos democráticos no lugar onde vivem e promovem, cotidianamente, alternativas (mais) heterogêneas e justas de estar e ser no mundo.

Referências Bibliográficas

ALTENFELDER, A. H. **Voz do Professor**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2003. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2190/voz_do_professor.pdf. Acesso em: 19 out. 2015.

AMARAL, H. Na prática a teoria é outra? **Na Ponta do Lápis**. São Paulo: Cenpec, ano III, nº- 5, abr., 2007, p. 14-15.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARDIA, M. T. A. Narrar a Experiência. **Revista Na Ponta do Lápis** – ano VIII – nº- 20, 2007, p. 24-27.

SOUZA, E. M. F.; COELHO, F. C. B. Contrapontos entre linguagem e educação: a docência como objeto de discurso. (2012b). In: **Anais II SEMFEX – Seminário sobre Formação de Professores em Exercício. Formação de professores em exercício: cenários contemporâneos**, setembro 2012, Volume 1, Número 1, UFBA, 2012, P.1-16. ISSN 2316-3399.CD-ROM.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, vol. 23, nº- 1-2, 1997.

FERREIRA, N. S. A.; SILVA, L. L. M. **Na Ponta do Lápis** – São Paulo: Cenpec, ano VIII, nº- 19, mar., 2012, p. 18-23.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009a, p. 13-47.

GOUVEIA, C. A. M. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática. **D.E.L.T.A.**, 25: ESPECIAL. 2009b, 716-720.

JORDÃO, C. M. Identidades e Letramentos em Discurso. In: ARAÚJO, J.; SILVA, K. A. (Org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas**. Coleção: Linguagem & Sociedade. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4ª ed. London: Routledge, 2014.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, p. 17-28.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p.541-562.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J.S.; GUTIERRE, Priscilla. (Org.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (livreto). São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Pós-Occidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, 21-59.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. 2006, p. 53-70.

ZELMANOVITS, C. **Relatar a prática**: como e por que? Cenpec, São Paulo, abril 2010, p. 1-13. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2188/relatar_a_pratica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 05.10.2016

Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Reality, transformation and celebration: discourses about the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship

Cristiane Carvalho de Paula Brito*

RESUMO: Ancorados no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa em interface com os estudos da Linguística Aplicada, visamos, neste trabalho, (i) investigar atravessamentos discursivos em textos acadêmicos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em diferentes licenciaturas; (ii) analisar os mecanismos discursivos que permitem a emergência e o silenciamento/apagamento dos sentidos; (iii) problematizar representações acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si; e (iv) discutir as implicações dessa discursividade para a formação de professores. Nossas análises sugerem que as Instâncias Enunciativas Sujeitativas inscrevem-se nos discursos da realidade, transformação e celebração, obliterando não apenas o aspecto conflitivo e tenso inerente à prática docente, como também o caráter político que envolve programas dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Análise do Discurso. Linguística Aplicada. Representações.

ABSTRACT: Anchored in the theoretical-methodological scope of French Discourse Analysis in interface with the studies of Applied Linguistics, we aim, in this work, at (i) investigating the discursive inscriptions in academic texts about the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship in different teaching education courses; (ii) analyzing the discursive mechanisms which enable the emergence and the silencing/obliteration of meanings; (iii) problematizing representations concerning teaching and learning, teacher and student and the program itself; and (iv) discussing the implications of this discursivity for teacher education. Our analyses suggest that these Subjective Enunciative Instances inscribe themselves in the discourses of reality, transformation and celebration, obliterating not only the conflictive and tense aspect inherent to teaching practice but also the political nature which involves such programs.

KEYWORDS: PIBID. Discourse Analysis. Applied Linguistics. Representations.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 102).

* Doutora em Linguística Aplicada; Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, é uma iniciativa governamental, que objetiva promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica, através da parceria escola-universidade e do desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos que insiram estudantes universitários nas escolas públicas brasileiras.

As instituições de ensino superior (IES) que têm seus projetos aprovados recebem bolsas destinadas a cinco modalidades de participação no programa. A saber: (i) estudantes de licenciatura; (ii) supervisor (docente da escola pública que supervisiona os bolsistas da licenciatura); (iii) coordenador (docente da IES que coordena subprojetos); (iv) coordenador de área de gestão de processos educacionais (docente que atua na gestão do projeto na IES); e (v) coordenador institucional (docente da licenciatura que coordena o projeto na IES).

Conforme explicitado no portal da CAPES¹, o PIBID visa:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Constituindo-se, pois, como uma política educacional, o programa instaura, por meio de discursividades, relações de poder-saber (des)veladas na tomada da palavra. E, nesse sentido, é nosso intento problematizar discursos construídos em textos acadêmicos que tematizem o PIBID, em diferentes licenciaturas, ancorados em uma perspectiva teórico-metodológica que contempla a interface da Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD) francesa, e se propõe a pensar os processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem, a partir

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

de noções como as de sujeito, sentido, memória discursiva, intradiscorso, interdiscorso, alteridade, dentre outras.

Mais especificamente, visamos: (i) investigar os atravessamentos discursivos em textos acadêmicos sobre o PIBID, em diferentes licenciaturas; (ii) analisar os mecanismos discursivos que permitem a emergência e o silenciamento/apagamento dos sentidos; (iii) problematizar representações acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si; e (iv) discutir as implicações dessa discursividade para a formação de professores.

Ressaltamos que nos apoiamos na concepção de discursividade, conforme postulada por Guilherme (2009), a saber, como processo que considera a dimensão sócio-histórico-cultural e ideológica da produção de sentidos, no intuito de compreender “as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional” (GUILHERME, 2009, p. 24).

Para dar conta dos objetivos propostos, organizamos o artigo da seguinte forma: faremos, inicialmente, uma breve discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam nosso estudo; em seguida, explicitaremos as condições de produção do *corpus* de pesquisa. Passaremos, então, a discussão dos gestos de interpretação empreendidos na análise do *corpus* e, finalmente, teceremos algumas considerações sobre a incidência dos discursos delineados na formação de professores.

2. Escopo teórico-metodológico: na teia do discurso

Sob a perspectiva da AD, teoria e metodologia se imbricam mutuamente, o que equivale a dizer que o analista do discurso empreende gestos de leitura do *corpus*, por meio da construção de um dispositivo de interpretação, que lhe permita trabalhar a materialidade linguística e a materialidade histórica, colocando os ditos em relação aos não-ditos ou a ditos em diferentes contextos sócio-históricos.

Ao situar nosso trabalho na perspectiva da interface da Linguística Aplicada e a Análise do Discurso francesa, propomo-nos a problematizar a incidência de discursividades que circulam no âmbito acadêmico-científico para os processos de formação de professores e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem. Para isso, partimos de um viés que postula a heterogeneidade da linguagem, concebendo-a não como mero instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, mas como sistema simbólico que constitui os sujeitos inserindo-os

em redes de sentidos, nas quais eles (se) significam. Dito de outra forma, é na e pela linguagem que o sujeito se constitui enquanto tal, que atribui sentido e organiza a ‘realidade’, que constrói identidades – sempre fluidas e moventes – para si e para o(s) outro(s). Linguagem que não é jamais ‘inocente’, pois sempre faz mais do que meramente denotar ou descrever (USHER; EDWARDS, 1996).

Ademais,

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 20)

Essa visão de linguagem, balizada pelo viés de uma perspectiva discursiva, nos permite mobilizar uma noção de sujeito perpassado pelo inconsciente, constituído no imbricamento da língua, da história e da ideologia, que não tem acesso ao processo que o leva a se constituir como tal, já que a ideologia e o inconsciente produzem um tecido de evidências subjetivas, levando o sujeito a ‘esquecer-se’ de que se fala dele e a ele antes mesmo que ele possa dizer ‘eu falo’.

Daí a formulação, por Pêcheux (1975/1997), da teoria dos dois esquecimentos. O esquecimento nº 1 refere-se à ilusão do sujeito de estar na fonte (de ser origem) do que diz, esquecendo-se de que suas palavras não são nunca (totalmente) suas, pois a língua (e a possibilidade de qualquer sentido) se inscreve na história. Por isso, afirma-se que o sujeito, antes de falar, é falado pela língua. O esquecimento nº 2, por sua vez, é do plano da enunciação e produz a ilusão da naturalidade entre palavra e coisa. Tais considerações nos são fundamentais, pois nos conduzem à compreensão de que, para fazer sentido, o sujeito precisa inscrever o seu dizer em discursos já constituídos, em redes de memória com as quais se (des)identifica ao enunciar.

A partir da extensão teórica proposta por Santos (2009), a fim de ressignificar a noção pecheutiana de sujeito, tomaremos os textos que compõem nosso *corpus* como *Instâncias Enunciativas Sujeitativas* (doravante IES). As IES marcam a oscilação, pelos sujeitos, entre lugares social e discursivo, ao serem interpelados a tomar posição, nos processos enunciativos, o que ocorre por sua inscrição – sempre movente – em formações ideológicas e discursivas. A

noção de IES “assume um caráter enunciativo-discursivo-distintivo-singularizador do papel do sujeito na realização linguageira” (SANTOS, 2009, p. 86).

A instância enunciativa sujeitodal envolve em sua constitutividade um *continuum* de inscrições discursivas em constante alteridade, além de uma memória de sentidos (conhecimentos, eventos, experiências, modelos e representações discursivas) que a perpassa enquanto manifestação-sujeito singularizada do e no processo interpelativo da realização linguageira (SANTOS, 2009, p. 90).

O discurso, por sua vez, definido por Pêcheux como efeito de sentido entre interlocutores, é concebido em sua dimensão de estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1983/2002), produzido no jogo material da língua e da memória. Assim, a compreensão de uma discursividade se dá pela investigação da emergência dos sentidos que irrompem entre a regularidade/sistematicidade da língua e a descontinuidade histórica, em movimentos de (des)estabilização.

Os discursos têm sentido à medida que se relacionam com outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva e são sempre marcados pela alteridade, isto é, por sua exterioridade e historicidade constitutivas. Além disso, os processos discursivos são também orientados pelas formações imaginárias, isto é, pelo jogo de representações que os interlocutores fazem de si e do outro (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82).

Nosso olhar em relação ao *corpus* consiste em depreender como as IES produzem sentidos sobre o PIBID, a partir do imbricamento entre o intradiscurso (fio horizontal do dizer) e o interdiscurso (fio vertical, constituído pelos já-ditos, memória discursiva que sustenta os dizeres). Sentidos esses que vêm à tona não apenas pelo que se diz, mas também pelo que não se diz, pelo que se silencia e se apaga.

Quanto aos mecanismos de apagamento, concordamos com Santos (2009, p. 94), ao afirmar que

A constituição dos apagamentos discursivos é pressuposta numa filtragem de sentidos (economizados ou ressignificados), no processo enunciativo. Tal omissão de sentidos na realização linguageira toma lugar, quer por denegação, quer por um processo de opacidade sentidural, ocasionando, assim, uma redução do dizer. Trata-se, pois, de uma remoção voluntária/involuntária, portanto, dialética, que faz desaparecer do amálgama de significação os sentidos não convenientes às exigências da situação enunciativa. (destaque do autor)

Portanto, os apagamentos funcionam de forma a regular o processo de enunciação, marcado pela identificação dos sujeitos com determinadas formações discursivas, as quais, por sua vez, referem-se ao que pode e deve ser dito em uma dada formação ideológica, “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes” (PÊCHEUX, 1975/1997, p. 160).

Na esteira dessas considerações é que passamos a explicitar nosso gesto de interpretação em relação ao *corpus*.

3. Condições de produção do *corpus*

No intuito de investigar os discursos que têm emergido acerca do PIBID, em diferentes licenciaturas, analisamos, a partir de pesquisas em sites de busca na *web*², 15 textos acadêmicos publicados em periódicos ou anais de congressos, entre 2010 e 2013. Constituem nosso *corpus* textos das seguintes áreas: biologia (2 artigos); física (1 artigo); matemática (3 artigos); física e matemática (1 artigo); pedagogia (1 artigo); português (1 artigo); geral (não específico de uma licenciatura – 6 artigos).

Traçamos um percurso metodológico que nos permitisse descrever, interpretar e analisar o *corpus*, com base em dois eixos principais, a saber: 1. o eixo da configuração geral dos textos; e 2. o eixo da ressonância dos dizeres, na seção das ‘considerações finais’.

Quanto ao primeiro eixo elencado, observa-se que os artigos e ou anais de congressos, escritos basicamente por professores universitários e discentes bolsitas PIBID³, visam discutir as contribuições do programa para a formação docente e para o ensino-aprendizagem. De forma geral, tais IES:

- a) contextualizam o leitor acerca da situação da escola e da educação no Brasil, apontando a necessidade de se repensar um ensino relevante para a conjuntura atual, como se vê nas sequências abaixo:

(SD01) Assim, a educação escolar do Ensino Básico, necessita urgente focar seus objetivos para a construção de um saber autônomo, para que indivíduo se mostre capaz de analisar, criticar e organizar o conhecimento permitindo que este viva e conviva no ambiente com conhecimentos que foram construídos. (IES_1)

² A busca se deu a partir de termos e expressões como: PIBID, contribuições do PIBID, relato sobre o PIBID etc.

³ Encontramos apenas um texto escrito por professora da escola básica.

(SD02) Os *desempenhos recentes em testes nacionais e internacionais*, pelos alunos de distintos níveis de ensino, amplamente divulgados pela imprensa e comentados muito além dos muros acadêmicos, em análises que adentram o mundo jornalístico, acrescentam elementos ao elenco de *argumentos que urgem por maior qualidade no ensino*. (IES_4)

(SD03) Apesar dos “melhores” resultados alcançados pela educação brasileira nos últimos anos, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC) a *maioria das vagas ociosas nas instituições públicas de ensino superior corresponde aos cursos de licenciatura*. Tentando *impedir um colapso na educação brasileira*, o governo nos últimos anos vem criando programas de incentivo a formação docente/.../ (IES_9)

Os excertos evocam dizeres naturalizados sobre a precariedade da educação brasileira, reforçando o imaginário de que esta não possui qualidade, necessitando, portanto, urgentemente de intervenções e mudanças. Observe-se, por exemplo, a inscrição no discurso de autoridade (*desempenhos recentes em testes nacionais e internacionais*, na SD02) e os efeitos de totalização construídos por meio de expressões como *a educação escolar do Ensino Básico* (SD01) e *impedir um colapso na educação brasileira* (SD03), que conferem ao termo *educação* caráter de homogeneidade, como se fosse possível falar de educação no singular, desconsiderando-se todas as nuances que ela assume em um país como o Brasil. Tais mecanismos discursivos funcionam no sentido de elevar os argumentos apontados pelas IES ao patamar de indiscutibilidade, haja vista se apoiarem em um efeito de evidência.

- b) discutem a formação do professor, tecendo críticas em relação à educação tradicional e/ou aos estágios supervisionados, realizados nas licenciaturas e ressaltando a necessidade de articular teoria e prática:

(SD04) No momento atual, há um *desafio constante de atualização para o professor que se encontra na prática escolar*, e que *nem sempre consegue suprir tal desafio*. (IES_1)

(SD05) *É inegável a crucialidade da formação docente para que haja uma melhoria efetiva na educação brasileira*, em todos os seus níveis. (IES_4)

(SD06) No que diz respeito à formação inicial, muitas das investigações têm apontado como *um dos problemas o fato de que os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para uma prática eficiente*, uma vez que *não os habilita a articular conhecimentos teóricos e práticos*. (IES_6)

(SD07) *A formação inicial de professores tem sido assunto de destaque nas discussões sobre melhoria da qualidade da educação no Brasil /.../ E uma das possíveis respostas ou possibilidades de melhoria dessa formação se refere ao fortalecimento da articulação teoria e prática, entre educação superior e educação básica e da ação-reflexão-ação. (IES_7)*

(SD08) *A distância entre os ambientes formativos, universidades e centros de ensino superior e os ambientes escolares reais que são as escolas de educação básica agudiza a incontestável inadequação das políticas de formação de professores no Brasil. (IES_8)*

Outro argumento amplamente utilizado, nos textos, refere-se à (má) formação dos docentes, cuja lacuna residiria, em grande medida, tanto na defasagem de conhecimentos e saberes daqueles que já atuam na área (SD04: *desafio constante de atualização*) quanto na falta de capacidade de professores pré e em-serviço para articular adequadamente a teoria e a prática (SD06: *os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para uma prática eficiente*). Dito de outro modo, a educação estaria no nível de ‘não-qualificação/não-qualidade’ em que se encontra devido ao fato de os professores adotarem perspectivas tradicionais de ensino e de não saberem trabalhar os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura.

Assim, cria-se uma dicotomia, em que se têm, de um lado, as licenciaturas, lugar da inovação e da teoria; de outro, a escola, lugar da prática, ainda que tradicional. No fio discursivo, essas instituições são retratadas como dois extremos, quase que incomunicáveis, colocados a *distância* (SD08) e o PIBID aparece, pois, como ‘ponte’ capaz de oferecer *possíveis respostas ou possibilidades de melhoria* (SD07), já que *é inegável a crucialidade da formação docente* para que haja uma *melhoria efetiva na educação brasileira* (SD05).

Cumprido salientar que os textos analisados também apresentam relatos das atividades desenvolvidas nos projetos, discutindo suas contribuições para a formação do professor e impacto nos processos de ensino-aprendizagem; e discutem pesquisas sobre as percepções dos participantes, utilizando-se, em termos metodológicos, de questionários abertos/fechados, análise de relatórios e diários de campos (observações).

Tendo feita essa contextualização geral, que, na textualidade de nosso *corpus*, serve para esboçar o pano de fundo que justifica a criação do próprio PIBID, bem como a discussão das atividades desenvolvidas nesse programa, em vários contextos, passamos, agora, ao segundo eixo de análise, a fim de proceder à investigação das ressonâncias dos dizeres sobre o PIBID, presentes na seção das ‘considerações finais’.

4. Olhares e (não) dizeres sobre o PIBID

Após o levantamento da configuração geral dos textos, procedemos ao gesto de leitura do *corpus*, a fim de delinear as ressonâncias de sentido e investigar os atravessamentos discursivos que sustentam as tomadas de posição das IES. Como já explicitado, as análises se dão a partir das relações entre o intradiscorso (materialidade da língua) e o interdiscorso, de forma a nos permitir entrever como as IES, a partir do crivo de sentidos, tomam posição diante do tema em questão, mobilizando diferentes discursos (memórias discursivas), que, por sua vez, constroem e consolidam imagens acerca do ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si que podem incidir nos processos de formação de professores.

Nossa opção por analisar as ‘considerações finais’ se dá pelo fato de que, nessas seções, as IES, após descreverem e discutirem projetos ou pesquisas desenvolvidas, explicitam seu posicionamento quanto ao PIBID, trazendo à tona suas percepções e avaliações acerca do programa, de forma geral. Todavia, tomamos os textos em sua unidade para compreender os mecanismos discursivos que atuam na emergência ou silenciamento dos sentidos.

Elencamos três discursos predominantes, nos dizeres presentes na seção das considerações finais dos textos, a saber: (i) o *discurso da realidade*; (ii) o *discurso da transformação*; e (iii) o *discurso da celebração*. Salientamos que tais instâncias de manifestação discursiva, que aqui separamos para melhor compreendermos o movimento de unidade e dispersão dos sentidos dadas as condições de produção da linguagem, se interconstituem e se interpenetram, no intuito de demarcar um lugar de legitimação para o PIBID.

4.1 Discurso da realidade

O discurso da realidade é recorrentemente evocado, pelas IES, para legitimar o PIBID como *instância que promove o conhecimento verdadeiro da escola*, ao colocar os licenciandos em contato direto com alunos, professores, materiais didáticos, sala de aula etc, em contraposição, por exemplo, às atividades feitas na universidade e, em especial, nos estágios supervisionados.

(SD09) Através da parceria com as escolas da rede pública, os bolsistas /.../ tiveram a oportunidade de *vivenciar o cotidiano da prática docente, conhecer a realidade*

das escolas, e também, tiveram a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas na intenção de buscar soluções para os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. (IES_2)

(SD10) Para eles, há grandes diferenças entre as disciplinas de estágio e as atividades realizadas no PIBID. O interessante é a visão de que, no PIBID, além de planejar e implementar atividades aliando teoria e prática, eles percebem a importância de refletir e avaliar os resultados a que essas investigações conduzem. (IES_3)

(SD11) A realização do PIBID que oferece a oportunidade de inserção, ainda na condição de acadêmico, em situação real na instituição escolar, se reveste de significado, pois normalmente essa situação só ocorre nos períodos finais do curso. (IES_5)

(SD12) Além de proporcionar a vivência em situações cotidianas que significam a concretude da escola, a participação em um projeto de pesquisa, da magnitude do PIBID, oportuniza o conhecimento da realidade institucional, com suas incompletudes, contradições, coerências e incoerências, e, principalmente, a verificação dos maiores obstáculos e desafios a serem enfrentados. (IES_5)

(SD13) Esse contato com o meio escolar real permite a reflexão crítica sobre as práticas docentes, sobre as teorias, conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam as práticas. Concebendo teoria e prática como indissociáveis, percebe-se que oportunizar ao futuro educador o contato com a realidade profissional desde os primeiros anos do curso, viabiliza o processo de descoberta/construção e de incentivo à aprendizagem interdisciplinar, valorizando a ética e a sensibilidade nas relações. (IES_5)

(SD14) /.../ oportunizam aos licenciandos uma visão sobre a escola e a docência diferenciada daquela que normalmente lhe é inculcada na formação acadêmica, evitando que desenvolvam futuramente um estranhamento ao chegar à escola, o que normalmente é presente nos momentos de estágio, decorrente de uma formação para uma escola que não existe na vida real. (IES_6)

(SD15) Todavia, entendemos que essas dificuldades, ao serem conhecidas e analisadas pelos licenciandos, poderão contribuir para a construção de uma nova identidade do futuro professor, para a ressignificação de sua prática docente. Quem sabe uma prática pautada pelo compromisso ético e político com a aprendizagem dos alunos e que possa contribuir para a melhoria de vida e da sociedade da qual fazemos parte. (IES_7)

Atribui-se à ‘realidade’ uma noção inequívoca, do âmbito de um universo homogêneo, estático e controlável, um fenômeno ‘já-dado’, acima do crivo do sujeito. Ao tomar a ‘realidade’ como sinônimo de ‘experiência/vivência na escola pública’, investe-se esse significante, no fio discursivo, de efeitos de totalidade, como se a experiência de realização de

atividades em uma instituição escolar representasse todas as experiências que os sujeitos pudessem conhecer. Subtrai-se, assim, o caráter histórico e situado, inevitavelmente marcado pela linguagem, do constructo ‘realidade’.

Se a experiência/vivência na escola pública são da ordem do real, os outros contextos de atuação adquirem o *status* de falsidade ou artificialidade, que não *se reveste de significado* (SD11), já que desenvolveriam uma *formação para uma escola que não existe na vida real* (SD14), não *viabilizariam o processo de descoberta/construção* (SD13), a *busca de soluções para os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem* (SD09) ou a *verificação dos maiores obstáculos e desafios a serem enfrentados* (SD12).

Aproximando o graduando da realidade, o PIBID o prepararia para a prática docente, amenizando, inclusive, os futuros problemas que ele pudesse encontrar, o que, a nosso ver, consiste na tentativa de abafar os conflitos e tensões inerentes ao lugar de professor. Ademais, escamoteia-se a posição de entremeio do aluno pibidiano, obliterando o fato de que estar na posição de professor-licenciando demanda do sujeito atribuições bastante diferentes daquelas que o professor da escola pública precisa desenvolver. Vivenciar a ‘realidade’ como professor pré-serviço, sob a supervisão de um professor formador, não é o mesmo que fazê-lo do lugar do professor regente da turma, que, como tal, está imbuído de responsabilidades outras.

Desse modo, o discurso da realidade se sustenta em uma concepção de sujeito cartesiano, capaz de controlar o ambiente ao seu redor, de se preparar, de refletir sobre obstáculos e percalços da profissão, *evitando* inclusive um futuro *estranhamento ao chegar à escola* (SD14). Tal discurso também se pauta em uma concepção de escola, e consequentemente, de práticas de ensino, como algo estático e fechado, apagando o caráter de unicidade de qualquer evento enunciativo, isto é, o caráter de devir que marca a tomada da palavra.

Além disso, esse discurso apaga, a nosso ver, as relações de colaboração entre os sujeitos do processo educacional tão promulgadas no discurso pedagógico, colocando o professor no centro da resolução de problemas, como se a realidade do aluno fosse a única a ser ‘descoberta’, como se os obstáculos fossem apenas da parte do aluno, como se o estranhamento ocorresse apenas da parte do professor.

O discurso da realidade, frequentemente, circula, no âmbito pedagógico, por meio de enunciados como ‘deve-se ensinar a partir da realidade do aluno’, que, por sua vez, parecem fundamentar-se na noção de realidade como o conjunto de

‘conhecimentos/preferências/experiências possuído pelo aluno’. Ou seja, descarta-se o caráter ‘movente’ e fluido da realidade, seu caráter mesmo de inconclusibilidade e irrepetibilidade.

Não estamos descartando a validade da experiência vivida por esses sujeitos, mas tão somente ressignificando seu *status*, tendo em vista que não há ensino ou formação – na universidade, em programas como PIBID, nos estágios supervisionados – capazes de contemplar a multiplicidade de contextos a serem vivenciados pelos (futuros) professores. Trata-se, portanto, de conceber a ‘realidade’ sempre como ‘realidades’, as quais se (des)constroem, por meio da inscrição dos sujeitos em processos discursivos, dadas suas condições materiais, culturais e histórico-sociais.

4.2 Discurso da transformação

O discurso da realidade articula-se ao discurso da transformação de forma a legitimar o PIBID como *instância capaz de promover inovações e mudanças* nos processos de ensino-aprendizagem, na prática docente, na escola, na educação, de modo geral, ao propor a interação Universidade-escola:

(SD16) Os relatos das vivências de estagiários do PIBID na realidade escolar do Ensino Básico demonstraram inicialmente um *avanço* em relação à autoestima dos acadêmicos ao adentrarem na sala de aula que ao iniciarem as atividades *os mesmos sofriam de uma insegurança*, porém ao desenvolver atividades diversificadas tanto formais como as não formais, *ampliaram sua segurança no contexto escolar*. (IES_1)

(SD17) /.../ os maiores beneficiados com o programa estão os alunos da Educação Básica, uma vez que estes participaram de atividades pedagógicas que *se caracterizaram por suas ações criativas, pela ousadia e motivação, pela participação ativa, pelo trabalho em equipe e pelo diálogo constante entre professor, licenciando e aluno*. (IES_2)

(SD18) /.../ permite *reconstruir novas possibilidades à formação docente e construir novos caminhos que possibilitem uma formação docente humanizadora e emancipatória* /.../ (IES_4)

(SD19) /.../ o acompanhamento dos relatórios parciais permite considerar que as aproximações com a Educação Básica oportunizam aos licenciandos *uma visão sobre a escola e a docência diferenciada daquela que normalmente lhe é inculcida na formação acadêmica* /.../ (IES_6)

(SD20) /.../ *programa inovador voltado à formação de futuros professores*. (IES_6)

(SD21) /.../ o Programa tem contribuído consideravelmente /.../ *professores com uma nova mentalidade sobre a educação e a prática docente.* (IES_7)

(SD22) A experiência vivenciada está produzindo uma prática de ensino, pesquisa e extensão que atende a uma *nova concepção de aprendizagem da docência /.../ contribui para propor novas relações na produção do conhecimento*, por considerar a realidade e as experiências docentes dos que vivem a vida escolar. (IES_10)

(SD23) Neste sentido, *os bolsistas desenvolvem um aprendizado voltado ao trabalho em sala de aula que evite um enfoque conteudista /.../* (IES_11)

(SD24) Para os bolsistas, uma das maiores contribuições é perceber que os *alunos do Ensino Médio* da escola atendida pelo PIBID *estão mais interessados nas aulas e melhorando a cada dia suas notas na disciplina.* (IES_11)

(SD25) /.../ as pessoas /.../ nesse Programa *só promoverão a transformação* pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa, se forem adotadas *novas perspectivas* em relação ao *convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar.* (IES_14)

(SD26) Percebemos a necessidade de possuímos características de futuros docentes pesquisadores, pois um *educador não pode parar no tempo /.../* (IES_15)

No intradiscurso, adjetivos como ‘novo/nova’, ‘diferenciada’, ‘inovador’, por exemplo, estabelecem um marco entre o ‘antes/depois’ PIBID, produzindo uma dicotomia, cujos efeitos funcionam de forma a legitimar o programa em detrimento de um passado supostamente marcado pela imobilidade e mesmice. Dicotomia essa perpassada por sentidos que ressoam dizeres sobre a educação brasileira oriundos do senso-comum, dos discursos pedagógicos, da mídia etc. e que impõem a urgência de um ‘novo olhar’, um ‘novo fazer’, uma ‘nova educação’.

A escola ‘pós-PIBID’ seria outra: trata-se de uma escola com *novas possibilidades e novos caminhos* (SD18), marcada por *ações criativas, ousadia e motivação* (SD17), por uma *nova mentalidade sobre a educação e a prática docente* (SD21) e por *novas relações na produção do conhecimento* (SD22), que se distancia de *um enfoque conteudista* (SD23) e faz com que os *alunos do Ensino Médio* estejam *mais interessados nas aulas e melhorando a cada dia suas notas na disciplina* (SD24). Enfim, é uma escola que passaria a experimentar um *avanço* (SD16).

A inscrição no discurso da transformação parece se apoiar na crença de que a possibilidade de mudanças, na esfera educativa, assenta-se, principalmente em atividades pedagógicas e métodos diferenciados e também na articulação entre docência e pesquisa. A

valorização de questões metodológicas escamoteia a relação subjetiva que perpassa a construção do conhecimento e que se estabelece de formas distintas, conforme a singularidade dos sujeitos. Singularidade essa compreendida, a partir de um sujeito, cuja constituição é sempre social e que se dá inevitavelmente na relação com o(s) outro(s)/Outro.

Nesse sentido, concordamos com Usher e Edwards (1996, p. 31), quando afirmam que,

a ênfase nos métodos e técnicas é, em si, um produto do discurso humanista da educação. Mais do que nunca, então, a educação precisa de um ceticismo crítico e de um grau apropriado de incerteza, enquanto atenção especial deve ser dada à necessidade de uma cuidadosa desconstrução das teorizações e discursos por meio dos quais a prática educacional está localizada⁴.

O discurso da transformação (como qualquer outro) significa e (faz) produz sentidos, pelas relações dialógicas que estabelece com outros. No caso, é justamente o seu avesso – o discurso da defasagem – que corrobora a legitimação do PIBID como instância transformadora, ao representar o professor da escola básica (e suas práticas) como sujeito que ocupa o lugar do não-saber (utilizar-se de metodologias eficientes ou refletir sobre a própria prática), não-ter (formação adequada), não-fazer (aulas inovadoras e motivantes) e a Universidade como incapaz de articular teoria e prática.

Optamos por denominar esse avesso de discurso da defasagem (e não de discurso da falta), pois o que se assume não é simplesmente que o outro não possua algo, mas que não o possui como deveria. Uma das definições do substantivo defasagem, no dicionário⁵, é ‘diferença de fase entre dois fenômenos periódicos, alternados, da mesma frequência’. Apesar de fazer referência ao campo da física, essa definição se ressignifica e produz sentidos, em nosso *corpus*, uma vez que, conforme apresentamos no primeiro eixo metodológico, boa parte dos textos evocam a memória discursiva já consolidada no imaginário social de que a educação no Brasil não funciona (aliás, a iniciativa do PIBID denuncia essa situação) e de que novas ações se fazem necessárias, haja vista as demandas atuais. Isto é, a escola (e seus sujeitos) estaria ‘fora de fase’, em outro passo/ritmo, daí a necessidade de uma intervenção relevante, pois é inegável que o *educador não pode parar no tempo* (SD26).

⁴ Nossa tradução do original: “The emphasis on methods and techniques is itself a product of education’s humanistic discourse. More than ever, then, education needs a critical skepticism and a suitable degree of uncertainty whilst close attention must be paid to the need for a careful deconstruction of the theorizations and discourses within which educational practice is located”.

⁵ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=defasagem>>.

Ao propagar a crença no ‘novo’, ‘diferente’, ‘inovador’, as IES obliteram o fato de que toda ‘transformação’ acontece em processos de (des)continuidades, perpassados por memórias discursivas que não se apagam, mas são ressignificadas em cada evento enunciativo. Os discursos que propagam polaridades (velho x novo, mesmo x diferente, ultrapassado x inovador) apenas corroboram o desejo de completude que nos constitui enquanto sujeitos de linguagem.

4.3 Discurso da celebração

A legitimação do PIBID parece alcançar seu ápice, por meio da inscrição dos dizeres no discurso da celebração, o qual eleva o PIBID ao patamar de um *programa essencial tanto para a formação docente, quanto para a melhoria da educação*, como se observa nas sequências abaixo:

(SD27) O PIBID representa um *momento indispensável à Formação Inicial*, ele evidencia a necessidade dos currículos de formação docente destinar maior tempo as práticas de ensino. (IES_1)

(SD28) Programas como este /.../ nos dá a certeza de que *estamos no caminho certo*. (IES_2)

(SD29) /.../ o programa *contribui significativamente para formação dos futuros professores e reacende a chama de seguir na licenciatura e de continuar na luta pela valorização do magistério*. (IES_2)

(SD30) Certamente o PIBID se constitui num *importante marco regulatório e estratégico*, pois, como tudo indica nos enunciados acima *contribuem para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas*. (IES_4)

(SD31) Sintetizando *os objetivos do Programa*, percebemos sem dúvida, que estes *são nobres*, pois visam não apenas diminuir a evasão nos cursos de licenciatura, sendo este um objeto talvez apenas superficial. Percebemos que *o mais importante é valorização do magistério e dos estudantes que optam pela carreira docente*, integrando educação superior com a educação básica, de modo a estabelecer *projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública*. (IES_9)

(SD32) /.../ *vem se destacando no cenário educacional do país* /.../ o Pibid já alcançou *resultados significativos*, como por exemplo, a *diminuição da evasão nos cursos de licenciatura*. (IES_9)

(SD33) Por fim, é importante destacar que os *estudantes/bolsistas acreditam ter dado um grande passo ao aprimoramento do próprio conhecimento*,

principalmente o acadêmico. (IES_10)

(SD34) */.../ as atividades desenvolvidas através do PIBID deixam belas marcas, que serão certamente notadas e farão a diferença no futuro da educação /.../* (IES_13)

(SD35) */.../ programas como o PIBID são de suma importância para o amadurecimento profissional e pessoal e, por isso, deve ser colocado em prática, se possível a todos os licenciandos /.../* (IES_13)

O discurso da celebração, marcado no uso de expressões como *momento indispensável* (SD27), *importante marco regulatório e estratégico* (SD30), *resultados significativos* (SD32), parece estabelecer um ‘cenário triunfante’ para o PIBID, criando um efeito de indispensabilidade, de evidência para a necessidade de seu desenvolvimento, a ponto, inclusive de se afirmar que *se possível todos os licenciandos* (SD35) devem participar do programa.

Esse efeito é corroborado pelos discursos sobre a precariedade da educação, amplamente divulgados pela mídia, e que vêm à tona, nas sequências, na recorrente menção à *luta pela valorização do magistério* (SD29), à *diminuição da evasão nos cursos de licenciatura* (SD32), enfim ao *futuro da educação* (SD34).

Associa-se a melhoria da educação sobretudo à formação do professor e, em especial, às suas ‘habilidades’ ou ‘competências’, as quais, no fio discursivo, pouco extrapolam os muros da escola. Isto é, o que parece estar em jogo é o *aprimoramento do próprio conhecimento, principalmente o acadêmico* (SD33), os *projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública* (SD31), enfim, o *amadurecimento profissional e pessoal* (SD35), que supostamente contribuiria *para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas* (SD30).

O discurso da celebração evoca, inclusive, a memória da educação como sacerdócio, por meio de expressões como *reacende a chama* (SD29), *objetivos nobres* (SD31), *grande passo* (SD33), *belas marcas* (SD34), que criam um efeito de harmonia em torno do PIBID, contribuindo para que se oblitere um dos aspectos cruciais, a nosso ver, na discussão sobre a educação brasileira: o desenvolvimento de políticas educacionais que visem à valorização, primeiramente, do profissional já em-serviço, por meio de melhores salários e condições minimamente dignas de trabalho.

5. Considerações finais

As IES, ao enunciarem sobre o PIBID, inscrevem seus dizeres em “já-ditos” acerca da formação docente e da educação brasileira que parecem naturalizados no imaginário social, corroborando mais do que sua simples contribuição, seu lugar de indispensabilidade ao (futuro) professor. Ao propagarem os discursos da realidade, transformação e celebração, os (não) dizeres acerca do PIBID, corroboram representações acerca de ensino-aprendizagem, do sujeito professor e aluno e do programa em si que podem ser assim sintetizadas:

- representações sobre o ensino-aprendizagem: pautado na aplicação de teorias e fortemente dependente de métodos adequados
- representações sobre sujeito professor: centro dos processos de ensino-aprendizagem e defasado em relação às metodologias e teorias acadêmicas
- representações sobre sujeito aluno: sujeito passivo nos processos de ensino-aprendizagem
- representações sobre programa em si: promove o conhecimento verdadeiro da escola; promove inovações e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e na formação de professores; e é essencial para a melhoria da formação de professores e da educação básica brasileira

As IES instauram discursividades que parecem não apenas obliterar o aspecto conflitivo e tenso inerente à prática docente, como também o caráter político que envolve programas dessa natureza. Não se trata aqui de adotar um ‘tom pessimista’ em relação ao PIBID, tampouco de negar que haja contribuições, mas tão somente de problematizar sua relevância e propósito dentro de um contexto político-social, e também pedagógico, mais amplo e complexo.

Há de se considerar, antes de tudo, que o significante ‘educação’ evoca sentidos diversos, perpassados por formações discursivas e ideológicas divergentes e contraditórias. Como bem pontua Sobrinho (2009), se, por um lado, a educação é essencialmente parte da vida social, advinda da necessidade de sobrevivência humana (em sua demanda por conhecimentos que supram a carência de alimentação, moradia, vestimenta, além de responder às práticas filosóficas e artísticas); por outro,

é preciso lembrar que ela também é histórica, já que é produzida por sujeitos históricos. E a educação da qual tratamos hoje é uma educação perpassada e constituída por contradições da sociedade capitalista, o que conseqüentemente produz tensões, nas quais os sujeitos se veem entre a submissão e a resistência às manobras da sociedade mercantil. Submissão porque o sistema capitalista precisa reproduzir seus valores, que se materializam nos discursos oficiais da *competência, da educação para a vida, para a cidadania e para o trabalho*. E resistências porque todo ritual ideológico possui falhas e o sujeito não se

deixa vencer sem lutar, sem se rebelar, quando se depara com as contradições. (SOBRINHO, 2009, p. 153)

A contribuição do programa na formação do professor e no cenário educacional brasileiro é asseverada não apenas pela inscrição das IES nos discursos que elencamos, mas também por mecanismos discursivos que tomam a linguagem em sua transparência: aceita-se, por exemplo, como unívoco, os dizeres de sujeitos, ao responderem a questionários, mas não se problematizam as condições de produção das investigações (como a relação entre interlocutores); apagam-se, em algumas pesquisas, as vozes dissonantes, tratando-as como não significativas, por serem quantitativamente pouco recorrentes; em alguns textos, não se apresentam dados mais substanciais para ancorar os relatos das atividades desenvolvidas etc. Além disso, silencia-se a voz dos professores da escola básica e se enfatizam os benefícios do programa para o professor em formação inicial ou para os alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, defendemos que não se trata de desmerecer o programa ou de desqualificar os projetos que sem dúvidas têm sido significativos, em vários contextos, e sim de problematizar dizeres que, ao ‘festivamente’ produzirem efeitos de transformação acerca do ensino brasileiro, podem funcionar para o não desenvolvimento deste, já que silenciam aspectos estruturais de ordem política, econômica e social.

Entendemos que o PIBID – como a formação do professor, de forma geral – pode se configurar como espaço para construção/ressignificação da docência, não simplesmente por oportunizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas ‘motivantes’ ou ‘inovadoras’, mas pela oportunidade de engajar a Universidade, a escola e a sociedade, como um todo, em posicionamentos políticos capazes de refutar o caráter evasivo (dos discursos, programas, intervenções governamentais) que há muito tem marcado nossa educação.

Assim, é preciso olhar com mais desconfiança para essas discursividades, no propósito de questionar dicotomias/dualidades (como ‘inovador’/‘tradicional’, ‘teoria’/‘prática’, ‘PIBID’/ ‘escola’) e, dessa forma, fortalecer os (futuros) atores que atuam na educação básica a partir da compreensão da conjuntura sócio-política-ideológica, que, inclusive, torna necessária a criação de programas dessa natureza. Aliás, cumpre ressaltar que ‘todo dualismo implica uma hierarquia como sua consequência inevitável’⁶ (USHER; EDWARDS, 1996, p. 44).

⁶ Nossa tradução do original: “every dualism implies a hierarchy as its inevitable consequence”.

Essas discursividades precisam ser problematizadas nos contextos de formação de professores, tendo em vista que podem impedir que o futuro professor veja a escola como lugar em que vozes (sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas) estão sempre em embate e que será entre contradições e dissonâncias que ele será interpelado a tomar decisões, a empreender tomadas de posição diante da multiplicidade/heterogeneidade que constitui os outros e ele mesmo.

Para finalizar, apontamos alguns questionamentos que nos parecem relevantes de serem respondidos em futuros estudos, levando inclusive em consideração os objetivos do PIBID. A saber:

- i. de que forma a inserção de professores pré-serviço nas escolas regulares, por meio de sua *participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador*, incentiva a formação de professores que queiram atuar, futuramente, em tais contextos?
- ii. é em razão de uma formação supostamente lacunar, em que a articulação entre teoria e prática não ocorre de forma efetiva, que faltam profissionais interessados na área da docência, sobretudo, na educação básica?
- iii. se é preciso *eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura*, é porque ela está abaixo do que se espera e, nesse sentido, qual é o padrão de qualidade – e quem o define – para esses profissionais?
- iv. colocados no lugar de desvalorização e defasagem, de que forma se espera que professores da educação básica atuem *como coformadores dos futuros docentes*?
- v. os bolsistas PIBID, egressos de cursos de licenciatura, estão atuando como docentes?
- vi. que sentidos ex-bolsistas PIBID, ocupando o lugar de professores regentes, atribuem à profissão?
- vii. em que medida os frutos produzidos pelo PIBID podem contribuir para que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais tomem posições que contribuam para a modificação do *status quo* de nossa educação?

Referências Bibliográficas

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis, Insular, 2008. p. 17-32.

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

GUILHERME, M. F. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, vol. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, Unicamp, 1997. p. 61-151.

_____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

SANTOS, J. B. C. A instância enunciativa sujeitodal. In: _____. **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83-101.

SOBRINHO, H F. S. Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real. In: INDURSKY, F. I.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 147-160.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Post modernism and education**. 2. ed. Londres, UK, Routledge, 1996.

Artigo recebido em: 16.11.2015

Artigo aprovado em: 15.05.2016

Saia do vermelho: um olhar dialógico em manchetes sobre finanças pessoais

Get out overdrawn: a look dialogic in headlines about personal finances

Leusa Cristina Bezerra dos Santos*

RESUMO: Saber gastar. Saber poupar. Como sair do vermelho? Não é raro lermos ou ouvirmos questões como essas na mídia em geral. Esses enunciados geralmente aparecem em época de final ou começo de ano, visto que é nesse momento que as pessoas recebem o décimo terceiro salário e se veem diante de decisões sobre guardar o dinheiro para quitar dívidas, ou aproveitar o saldo a mais e ir às compras. E a mídia, atenta a esse momento, pulveriza uma série de enunciados que trazem no seu bojo orientações sobre como gerir o dinheiro e como sair da teia de dívidas caso se exagere na dose. Esse artigo se debruça sobre esses tipos de enunciados, em capas de jornais impressos, para investigar, à luz das reflexões do pensador russo Mikhail Bakhtin, principalmente pelo dialogismo, se essas manchetes pressupõem que as pessoas não sabem como administrar o próprio dinheiro. Foram utilizadas ideias-chave da teoria bakhtiniana como as vozes, a característica dialógica nos enunciados e o discurso do outrem.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Discurso de outrem. Notícia. Manchetes de jornais. Finanças pessoais.

ABSTRACT: Know how to spend. Knowing save. Exiting overdrawn? It is often read or heard questions like these in the media. These statements usually appear in late season or year beginning, as that is when people receive the Christmas bonus and find themselves faced with decisions about saving the money to pay off debts, or enjoy the balance more and go shopping. And the media, aware of this time, spray a series of statements that bring in its wake guidance on how to manage money and how to get out of the web of debts if they overdo the dose. This article focuses on these kinds of statements, on the covers of newspapers to investigate in the light of the reflections of the Russian thinker Mikhail Bakhtin, especially the dialogic if these headlines imply that people do not know how to manage their own money. Were used key ideas theoretical Bakhtin's as the voices, the dialogic characteristic in the statements and others of speech.

KEYWORDS: Dialogism. Other speech. News. Headlines. Personal finances.

*“Onde começa a consciência começa o diálogo”
(Mikhail Bakhtin)*

* Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap); Recife, Pernambuco, Brasil. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1. Introdução

Neste trabalho vamos entrar no mundo da notícia à luz do dialogismo bakhtiniano. O *corpus* desse estudo são manchetes de capa de jornais que orientam a como gerir o dinheiro tanto quando se está endividado, ou sem esse tipo de problema. Quando lemos uma manchete como 2011 SEM DÍVIDAS¹, ou COMO MANTER AS FINANÇAS SADIAS?², à primeira vista, podemos inferir que se trata de assuntos que orientam o leitor a fazer um melhor uso do dinheiro. Isso também é pertinente, mas existe algo que atravessa esses enunciados e nomeia seus interlocutores como devedores.

O *corpus* foi selecionado em amostras colhidas em dois jornais de grande circulação em Pernambuco: Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco. O período escolhido foi seccionado em duas partes, sendo a primeira de janeiro de 2011 a janeiro de 2012 e a segunda entre janeiro de 2015 e janeiro de 2016³. Em ambas as fases, foram encontradas as mesmas tendências de orientação sobre a gestão do dinheiro nos enunciados sobre finanças pessoais, apesar dos acontecimentos econômicos e políticos dos períodos serem bastante distintos.

Na fase relativa à primeira parte do *corpus*, o Brasil vivia um contexto político-social ainda longe da crise econômica e entrava em um ciclo virtuoso de exportações, alcançando a marca de US\$ 256 bilhões durante o ano de 2011. Esse número representa 14% do Produto Interno Bruto (PIB)⁴. À época, o país era comandado pelo ex-presidente Lula, que também gozava de alta popularidade.

Em 2015/2016, que compreende a segunda parte do *corpus*, o País amargava um quadro bastante adverso. A desaceleração da economia chinesa refletiu no preço das commodities. Com isso, o preço do petróleo desvalorizou em mais de 60%. Além da questão econômica, a crise política ganhou força com o início da Operação Lava Jato, que investiga desvios milionários na Petrobras, desvendando um esquema de corrupção e lavagem de dinheiro que envolve políticos de vários partidos e empresários de grandes empreiteiras. Com as crises política e econômica, a taxa de desemprego atingiu 10,9% em abril, totalizando 11 milhões de pessoas desempregadas⁵.

¹ Folha de Pernambuco, 26.12.2010.

² Diário de Pernambuco, 14.11.2010.

³ Na segunda fase, a pesquisa não teve acesso ao acervo da Folha de Pernambuco, uma vez que os dados digitalizados não estavam disponíveis no sistema do jornal e não havia possibilidade de consulta física.

⁴ Fonte: Agência Brasil (Entenda a crise econômica). Disponível em: <zip.net/bftsHM>. Acesso em: 18 set. 2016.

⁵ Fonte: Agência Brasil (Desemprego cresce para 10,9% e atinge 11 milhões de pessoas). Disponível em: <zip.net/bpttrh>. Acesso em: 19 set. 2016.

Mesmo em contextos opostos, a regularidade dos enunciados analisados, a forma como foram construídos e a quem são direcionados nos chamou a atenção para três hipóteses que este estudo se propõe a investigar. A primeira hipótese levantada é que as manchetes sobre finanças pessoais dialogam com um discurso de orientação e também de prescrição sobre o que fazer com o dinheiro. A segunda nos incentiva a saber se os enunciados são inscritos numa relação dialógica entre o saber e não saber gerir o dinheiro. A última hipótese é que os enunciados também pressupõem um interlocutor consciente da necessidade de controlar as finanças.

Utilizamos a teoria bakhtiniana sobre o dialogismo, além de conceitos outros que o autor desenvolveu acerca do enunciado, do discurso de outrem e dos discursos plurivocais. Ao falar sobre a origem do termo “dialógico”, Elizabeth Brait⁶ lembra que ele é formado pelo prefixo “dia”, que significa “através de”, e por “logos”, significando “palavras”, “fala”. Quando juntamos esses elementos, temos a ideia de algo que acontece através das palavras. E é através das palavras desses enunciados jornalísticos que vamos descobrir o que acontece fora delas quando entram em contato com o híbrido contexto social a que se destinam.

2. Pressupostos teóricos

Ninguém diz nada sozinho. Tudo o que é dito o é de uma maneira coletiva, como se fosse produzido por um coral de indivíduos mergulhados em ideologias diversas. Os enunciados da mídia são um elo numa cadeia de enunciados outros, tanto convergentes quanto divergentes. A mídia, através de seus meios de comunicação, veicula uma gama de discursos e ideologias que se confrontam e, ao mesmo tempo, refletem-se no diálogo social. A própria mídia e quem a faz integram um universo ideológico híbrido.

A manchete de capa de um jornal, gênero do nosso trabalho, é a porta de entrada para o leitor. Através dela, o jornal posiciona-se, isenta-se, acusa, julga etc. Para ser manchete, o assunto precisa, antes de tudo, ser notícia. Segundo Traquina (2008), há critérios de noticiabilidade utilizados pelos jornalistas para eleger um determinado tema a ser veiculado no jornal. Caso um assunto tenha mais força noticiosa do que os outros em apuração naquele dia, é grande a chance de ele virar manchete de primeira página.

Conforme Traquina (2008), “os critérios de noticiabilidade são o conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é susceptível de se tornar notícia.”

⁶ Apud FARACO, et. al., 1988, p. 78-79.

(p. 63). Há uma classificação desses valores e resumimos a seguir os principais critérios considerados pelo autor, visto que atendem a nossa necessidade de situar o *corpus* desse trabalho no seu universo de atuação.

São valores-notícia, entre outros: morte, notoriedade dos atores principais da notícia, proximidade do acontecimento em termos geográficos e culturais, relevância do acontecimento sobre a vida das pessoas, novidade, tempo – nesse caso a atualidade ou o aniversário do acontecimento -, notabilidade - qualidade de ser visível e também o contrário do que é normal-, inesperado, conflito e infração, ou seja, a transgressão de regras. Um assunto pode reunir todos esses valores ou alguns, dependendo do tipo de informação.

Para chegar a essa classificação de valores-notícia, Traquina (2008) baseou-se nas teorias de Galtung e Ruge (1965/1993, apud TRAQUINA, 2008) sobre noticiabilidade e também em algumas considerações de Bourdieu (1997, apud TRAQUINA, 2008) acerca do trabalho dos jornalistas. Segundo Bourdieu, os valores-notícia são os óculos particulares dos jornalistas e, através desses óculos, “operam uma seleção e uma construção daquilo que é selecionado” (apud TRAQUINA, 2008, p. 77).

No entanto, ao observarmos a exterioridade das manchetes de capa de jornais à luz da concepção dialógica discutida por Bakhtin em várias de suas obras, percebemos que existe algo mais. Subjacente e ao mesmo tempo latente, agindo de forma ininterrupta entre e com os enunciados. Há uma cadeia discursiva repleta de valores aos quais os enunciados jornalísticos respondem, refratam, confrontam ou afirmam. Há uma “alma social do discurso”, afirmação de Voloshinov citada por Bernardi em Faraco et. al., que ultrapassa os limites materiais do discurso e da consciência subjetiva do locutor.

Assim como o escritor, segundo Voloshinov (apud FARACO et. al., 1988), organiza seu discurso dirigindo-se a um leitor-participante, podemos dizer que o jornalista faz o mesmo em relação ao seu leitor em potencial. Ao elaborar uma manchete de capa, o profissional dessa área tem em mente quem vai ler aquela manchete.

E a partir dessa identificação do leitor, o enunciado é impregnado com o que Bernardi (idem) chama de vetores ideológicos que transcendem os limites do discurso. Ou seja, esses vetores são uma espécie de ‘senha’ compreendida e assimilada por quem está ao alcance das ideias que emergem daquele enunciado. Isso significa que para o leitor se identificar com um determinado enunciado, é preciso que este, de alguma forma, faça parte do seu horizonte social.

Bakhtin (2009) coloca que a atividade mental realizada sob a forma de uma enunciação ganha complexidade porque entra em contato com o contexto social ao qual ela se dirige. E nesse contexto há locutor, interlocutores concretos, ou seja, existe um cenário social cheio de valores diferentes, de conceitos diferentes, enfim, de discursos diferentes. Assim também ocorre com os enunciados jornalísticos. Direcionados para um público híbrido e geral, alimentam uma atividade mental coletiva cheia de interesses distintos, mas, ao mesmo tempo, com pontos de convergência.

Essa atividade mental coletiva nos remete à discussão feita pelo pensador russo sobre a ideologia do cotidiano. Acerca desse assunto, ele diz: “Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim com a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano.” (BAKHTIN, 2009, p. 23). Em outras palavras, essa ideologia do cotidiano está nos domínios da palavra interior e exterior e acompanha os atos e gestos dos indivíduos através do contato com o estado de consciência. Essa ideologia não se fixa em um sistema. Circula entre os mais variados campos ideológicos do saber com a ciência, a arte, a religião, a mídia, o direito etc. E esses campos, por sua vez, também exercem influência sobre ela, chegando a determiná-la o tom.

O jornalista está inserido nessa ideologia do cotidiano e dela também se apropria. Ao ser observada pelo viés dialógico bakhtiniano, a imbricação dessa relação nos torna capazes de identificar vários matizes discursivos que não aparecem na superfície linguística, mas estão ali, operando no nível do que não é dito. Há sempre outro dizer nos dizeres que são ditos. E esse outro, que não ‘aparece’, atua até mais fortemente do que está sendo posto de primeira visada.

E o dialogismo bakhtiniano, além dos conceitos inerentes a ele - como o discurso de outrem e a plurivocalidade -, nos ajuda a entender como trabalham esses dizeres, a quem são endereçados e como é situado esse interlocutor híbrido, que é o leitor, ideologicamente e socialmente identificado de acordo com determinados pontos de vista. Vamos articular, a partir de agora, esses conceitos bakhtinianos e, em seguida, aplicá-los a algumas amostras selecionadas para este estudo: manchetes de capa de jornais direcionadas sobre como lidar com as finanças pessoais.

2.1 Discutindo o dialogismo

O conceito de dialogismo é o princípio central da obra de Mikhail Bakhtin. Ele o classifica como um fenômeno quase universal que se embrenha em toda a linguagem humana,

nas relações sociais e nas mais diversas manifestações dos indivíduos. O dialogismo nunca se completa, não é um fenômeno acabado e, sim, uma manifestação que sempre está em mudança, em redefinição, não é estática.

Bakhtin não deixou uma teoria acabada acerca do dialogismo até porque não poderia, visto que o próprio dialogismo tem a alteridade, o inacabamento e a combinação de vozes como características intrínsecas. Não há ponto final no dialogismo. Seu foco é o que não termina, o que não para de penetrar na linguagem humana, adquirindo variadas nuances ao sabor dos discursos do mundo. Discursos que se confrontam em embates sociais e ideológicos. O dialogismo não é um método, é, pois, uma visão das linguagens do mundo e da vida.

Para entender o dialogismo bakhtiniano, é preciso ter o outro em mente. Todo discurso é atravessado por discursos outros. Não há nada que estreie na linguagem humana. A metáfora do Adão mítico, colocada por Bakhtin (2009), deixa bem claro que não há falante livre do encontro das interlocuções de diferentes vozes. O que é dito é direcionado a algo ou alguém, responde ou reproduz algo do passado e se posiciona para algo no futuro. O tempo cronológico da linguagem humana dá lugar ao tempo histórico-discursivo e deste passa a ser um coadjuvante.

O discurso, na concepção dialógica, é ocupado por discursos outros. O mundo interior ou exterior está sempre em contato com pontos de vistas de outros, atravessado por visões alheias, mas que lhe são constitutivas. Segundo Fiorin (2008), “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras.” (p. 19). E é nessa comunicação ininterrupta que são estabelecidas as relações de sentido inerentes e indispensáveis à linguagem humana.

A dinamicidade da relação com o outro é bem marcada por Bakhtin em vários momentos de sua obra, como em Problemas da poética de Dostoiévski:

As relações de reciprocidade com a palavra do outro no contexto vivo e concreto não têm caráter estático, mas dinâmico: a inter-relação das vozes no discurso pode variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se em discurso orientado para diversos fins, a dialogação interna pode intensificar-se ou atenuar-se; o tipo passivo pode tornar-se ativo, etc. (2010, p. 228).

Bakhtin escreve esse trecho quando fala da impossibilidade de esgotar os modos de ocorrência do discurso do outro. Mas faz uma classificação atendendo à necessidade de estabelecer que a palavra concreta possa pertencer a diversas variedades e tipos de discursos.

Fiorin (2008), a partir da leitura bakhtiniana, apresenta em uma obra introdutória três conceitos de dialogismo. Partindo da ideia de que o dialogismo “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (p. 19), ele procura estabelecer três conceitos que formam a ideia do que é o tema central da teoria do pensador russo.

O primeiro conceito de dialogismo remete à ideia de que todo enunciado responde a outro enunciado porque é uma réplica deste. Nessa questão estão inseridas as ideias que dão conta da heterogeneidade do enunciado, da sua relação com o presente, o passado e o futuro. Ou seja, na atualidade estão os enunciados em circulação, no passado estão aqueles enunciados trazidos para a atualidade e no futuro estão os enunciados projetados pelos dizeres do presente. Esse dialogismo constitutivo nos enunciados não se mostra no fio do discurso, mas há o que se mostra, tratando-se do segundo conceito de dialogismo.

As vozes que emergem dos enunciados são o centro do segundo conceito de dialogismo. De acordo com Fiorin (2008), “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outros no enunciado.” (p. 32). Essa incorporação pode ocorrer através de várias formas de citar o discurso do outro: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação – no caso de o discurso do outro ser abertamente citado – e também pela paródia, estilização, polêmica e discurso indireto livre – no caso dos dizeres alheios não estarem abertamente citados na superfície linguística.

E, por fim, o terceiro conceito de dialogismo trabalhado por Fiorin (2008) se junta aos dois primeiros e nos traz a ideia central da concepção dialógica bakhtiniana: é o sujeito participante das relações sociais. O sujeito bakhtiniano não é passivo, mas também não é totalmente livre na sociedade. É um sujeito que age por si, mas ao mesmo tempo em relação aos outros. O sujeito se constitui no outro. O dialogismo encontra nessa relação a sua manifestação mais essencial, que é a subjetividade inscrita e relacionada no outro.

E nessa relação dialógica que o sujeito estabelece nas estruturas sociais acontecem os dois conceitos anteriores que Fiorin (2008) apresentou. O sujeito absorve vozes sociais presentes na sua realidade, que também são constituídas por enunciados outros – do presente, passado e de projeções do futuro. O sujeito está imerso em uma realidade heterogênea e, por isso mesmo, absorve várias vozes sociais constantemente. Isso o coloca numa situação de inacabamento, de “constante vir a ser.” (p.55).

Esse processo de réplica, de relação constante com discursos outros é o eixo principal da concepção dialógica bakhtiniana. Ele diz que:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Também encontramos essa preocupação em estabelecer e clarificar a dimensão dialógica da linguagem em Bakhtin quando ele afirma que a palavra é um meio de comunicação dialógica constantemente mutável. A vida da palavra está no seu uso em várias relações sociais, entre várias classes sociais. Não é uma só consciência que aplica um valor a determinada palavra. É o conjunto de vozes, de consciências atuando entre si que conferem à palavra a possibilidade de assumir diversas significações.

A palavra é cheia de vozes outras e não deriva de um só contexto. Também precisa da assimilação dos outros para se fazer dialógica. E esse processo de assimilação não é um processo contínuo que termina em um só significado. Assim como os discursos que atravessam os enunciados são heterogêneos, as interpretações destes enunciados também o são.

Um breve exemplo de como isso acontece podemos ter citando uma das manchetes que integra o *corpus* deste estudo. Em COMO MANTER AS FINANÇAS SADIAS⁷, temos uma estrutura que dialoga com quem está “doente de dívidas”. A palavra “sadia” não estaria sendo usada se o enunciado não se dirigisse, prioritariamente, para quem precisa ter cuidado com o dinheiro, para quem sofre de descontrole financeiro. Parafraseando Bakhtin (2010), quem lê esta manchete já a encontra povoada dessa interpretação.

Mesmo assim, há sempre a real possibilidade de que também sejam absorvidos dizeres outros, uma vez que um enunciado é, em essência, inacabado. E esse inacabamento do enunciado é uma inferência inexorável quando se lida com o dialogismo. Quando estava falando do discurso parodístico, Bakhtin (2010) colocou que quando usamos as palavras de outros elas se tornam bivocais porque também imprimimos a elas a nossa avaliação, a nossa compreensão.

Um enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando neles atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2009, p. 300). Assim, ao enunciarmos discursos de outros, sempre estamos trazendo com eles nossas impressões, as

⁷ Diário de Pernambuco, 14.11.2011.

marcas de outros discursos, do passado e do presente, e também estamos projetando nossos dizeres para discursos que o sucederão. Essa é uma relação permanente e dela emergem as diferentes vozes que encontramos nos enunciados. Próximo ponto do nosso estudo.

2.2 As vozes e os enunciados

Uma palavra numa relação social traz em si uma carga valorativa, um peso, uma hierarquia. Embora ela possa ter vários significados dependendo da situação de uso, há um “tom emocional”, que lhe é peculiar, como atenta Bakhtin (2009). Não fosse assim não seria escolhida entre tantas outras para uma enunciação. Até mesmo na ironia, a carga valorativa da palavra pode ser usada de forma invertida, dando na entonação o seu significado intencional numa determinada enunciação.

Há uma autoridade expressa no enunciado. A mídia é uma instância social que, na sua essência, traz em si uma carga de autoridade. O que é dito através de um jornal, de uma TV, por exemplo, tem um peso diferente do que enunciações em conversas do cotidiano. Há, dessa forma, uma força centrípeta na instância midiática, que mantém essa característica de ser uma referência no que é dito através dela.

Mas a mídia também absorve vozes. Reúne discursos outros visualizados como outras interpretações, outros dizeres em torno de um dizer. Essas vozes outras são forças centrífugas, porque são passíveis de hibridização, de constante mudança. No dialogismo bakhtiniano, as forças centrípetas e centrífugas agem simultaneamente, em constante relação entre si. O sujeito, nesse contexto, constrói seu dizer dialogicamente porque está inserido na heterogeneidade de vozes sociais. Até no seu mundo interior, o sujeito experimenta a dialogização que está atuante no mundo exterior.

A polifonia bakhtiniana, ou a plurivocidade, parte do princípio da existência de vários pontos de vista, de múltiplas vozes independentes entre si e não submetidas a uma voz central. As vozes são equipolentes, atuam em igualdade de posição, concordando entre si, discordando, negando-se, enfim, agem em uma arena heterogênea de luta. E neste cenário tem grande força a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, como pontua o pensador russo (BAKHTIN, 2009).

Em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, ele coloca que “toda atividade verbal consiste, então, em distribuir ‘a palavra de outrem’ e a ‘palavra que parece ser a de outrem’.” (BAKHTIN, 2009, p. 203). Essa afirmação nos possibilita fazer uma leitura sobre as

possibilidades que a palavra nos dá nas várias formas de enunciação. O autor coloca que cada palavra possui “um colorido emocional”, “um elemento axiológico”, “uma auréola estilística”⁸, que lhe conferem uma espécie de identidade. Dessa forma, quando se escolhe uma palavra e não outra, é como se o sujeito estivesse sendo guiado por essa ‘essência’ de determinada.

Dentro dessa linha de raciocínio, Bakhtin (2009) nos leva a entender que os enunciados são irrepetíveis, pois surgem de escolhas determinadas pela real situação social para a qual estavam sendo chamados. O enunciado é único. Cada vez que é dito, é um enunciado diferente. E, sendo único, sendo diferente, é também heterogêneo, pois é formado por palavras que adquirem significados de acordo com o contexto em que são usadas, remetendo-se a discursos outros.

E esses discursos se mostram através de pontos de vista múltiplos que entram em cena, estabelecendo um palco de significações diversas em um enunciado. São vozes que trazem discursos históricos, discursos fundadores – do passado – e também discursos da contemporaneidade. As vozes estabelecem no enunciado vários tipos de relações, dialogicizando-o e o tornando uma arena de encontros de pontos de vista híbridos.

A enunciação, o ato de enunciar, é de natureza social e ideológica. Bakhtin (2009) entende que a enunciação só acontece em um contexto social porque os indivíduos possuem um “horizonte social”. O autor diz que a enunciação é o resultado da interação de dois indivíduos. No mesmo raciocínio, ele detalha que esses indivíduos não são necessariamente interlocutores reais. Pode ser um grupo ao qual pertence o locutor, uma coletividade demarcada de acordo com certas características sociais.

Esse é um fato constitutivo: toda enunciação é endereçada a alguém e esse interlocutor alvo desse direcionamento vai influenciar na construção do enunciado, a depender principalmente da sua posição na hierarquia social. Para isso, o locutor escolhe recursos linguísticos antecipando a resposta do destinatário e este se torna mais uma voz dentre as outras que vão emergir daquele enunciado, que, por sua vez, interage com enunciados outros.

Desse modo, todo enunciado traz em si a voz de outros enunciados. Não há enunciação que seja indiferente a outras anteriores, posteriores e simultâneas a ela. Como afirma Bakhtin (2010),

⁸ In: Estética da criação verbal, p. 291.

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (p. 297).

Essa afirmação nos faz refletir sobre o fato de ser impossível analisar um enunciado sem correlacioná-lo com outros. As atitudes responsivas que os enunciados nos impelem a ter são provocadas por discursos outros que emergem das construções linguísticas e com os quais temos maior ou menor contato. E essas atitudes responsivas são direcionadas a outros enunciados que integram determinada esfera de comunicação. Todo o processo de enunciação é, pois, uma cadeia discursiva que está em constante movimento e a ela nós recorremos e por ela somos atravessados em um processo ininterrupto de dialogização.

Ao falarmos, sempre levamos em conta a percepção do outro e até que ponto ele domina o tema central do enunciado. Para isso, são considerados todos os valores possíveis daquele interlocutor: suas convicções, preconceitos, pontos de vista, simpatias, antipatias etc. Esses e outros elementos vão determinar “a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.” (BAKHTIN, 2010, p. 305). O direcionamento do enunciado é tão importante no processo de comunicação discursiva que o autor chega a afirmar que sem esse endereçamento não pode haver enunciado.

Vimos até o momento um pouco da dimensão dialógica que permeia a relação entre indivíduos, sejam eles pessoas reais ou representantes de uma coletividade. Refletimos também como as relações sociais estão intrinsecamente ligadas às relações de linguagem, visto que tudo o que é dito é atravessado por discursos outros. Não há enunciado que seja puro por si, no sentido de não ter relações dialógicas com outros enunciados. Essa influência é discutida no “discurso de outrem”, último tópico teórico desse estudo.

2.3 O discurso de outrem

O princípio básico do discurso de outrem, na concepção bakhtiniana, é que os enunciados são plenos de palavras dos outros. A alteridade está presente em tudo o que é dito. E essa alteridade se manifesta no enunciado através da expressão, do tom valorativo que é empregado no enunciado e essas manifestações são assimiladas, reelaboradas e reacentuadas.

No entanto, para analisar como esse discurso é apreendido é preciso levar em conta também o grau de autoridade latente no enunciado. Em relação a isso, Bakhtin (2009) identificou algumas tendências do discurso de outrem, que ele chama de “tendências possíveis da inter-relação dinâmica do discurso citado e do contexto narrativo” (p. 159). Segundo ele, há o dogmatismo autoritário e racionalista, o individualismo realista e o individualismo relativista.

Essas tendências foram analisadas com base em obras a partir da Idade Média, mas perceberemos que o conteúdo das reflexões do russo permanece atual, guardadas as devidas diferenças das condições sociais e políticas da contemporaneidade. No dogmatismo autoritário e racionalista, a autoridade do que é dito é conservada a tal ponto de ser blindada até das entonações do autor. Bakhtin (2009) relaciona esse tipo aos textos produzidos em francês medieval, no século 17, e em russo antigo, no século 18.

No individualismo realista, já são percebidas no contexto narrativo marcas de réplicas e comentários pelo autor no discurso de outrem. Bakhtin (2009) denominou esse estilo de *pictórico* e o contextualizou entre o fim do século 18 e início do século 19. Já em relação ao individualismo relativista, essa tendência é bem mais flexível quanto à penetração no discurso de outrem. Segundo Bakhtin (2009), predomina nessa tendência um relativismo social que possibilita uma apreensão individual de pensamentos, opiniões, sentimentos etc. Esta última tendência o autor relaciona com a contemporaneidade da sua época, ou seja, na década de 1930.

Trouxemos essa reflexão sobre as tendências do discurso de outrem para tornar mais claro o estabelecimento de uma relação delas com o que pretendemos expor na análise do *corpus*. Claro que não estamos mais na Idade Média, nem na época renascentista. No entanto, ao olhar para as características dessas tendências, podemos inferir mais racionalmente a presença tênue de certo dogmatismo nas manchetes sobre finanças pessoais, principalmente quando o verbo é usado no imperativo.

Não somente isso, mas também atentamos para a total influência do autor no direcionamento do enunciado que representa a manchete principal. As marcas linguísticas e a recorrência à linguagem imagética de expor o assunto deixam clara a tendência de diluir nesse discurso pensamentos e opiniões do autor sobre o assunto tratado.

Bakhtin (2009) pontua que as condições sociais e econômicas influenciam nas condições da comunicação verbal. Vivemos atualmente em uma sociedade de consumo. Consequentemente, o ato de comprar gera dívidas, que são pagas na hora, ou a prazo. Um cenário que abastece enunciados de orientação sobre a gestão das finanças pessoais.

E esse “ar do tempo atual” é sentido pelo enunciador. Na visão bakhtiniana, há uma capacidade inata do enunciado em perceber o outro, em apreender a palavra e o pensamento do outro e também de reagir diante dela. Brait diz que a “nossa fala contém invariavelmente o discurso de outrem.” (apud FARACO et. al., 1988, p. 78). Ela faz essa afirmação destacando que Bakhtin chama a atenção para a indissolúvel ligação entre os procedimentos de elaboração do discurso e do enquadramento contextual.

Para Bakhtin (1998), a palavra da língua é povoada da intenção do falante, da entonação que imprime a ela, do discurso no qual está imersa. E o discurso sempre está em outrem, sempre está em relação com outros discursos e dessa forma é que precisa ser assimilado. Contudo, essa apropriação não é feita facilmente para todos os discursos.

Há dizeres outros que são identificados facilmente porque soam estranhos na maneira que o falante os expõe. Segundo o autor, a diferença entre o que o falante diz e o discurso de outrem perpassado por ele é tão evidente que é como se o dito estivesse colocado entre aspas. Sobre isso, Bakhtin (1998) analisa que:

a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (p. 100).

Apesar da complexidade em identificar o discurso de outrem nos enunciados, o autor afirma que se estudado em profundidade, levando-se em conta a cadeia de comunicação discursiva na qual o enunciado está inserido, pode-se descobrir uma série de discursos de outrem, mais ou menos perceptíveis. É na tentativa de identificar alguns discursos que permeiam o corpus selecionado para este estudo que vamos passar agora para a análise dos enunciados.

3. Metodologia

Apresentamos agora as manchetes selecionadas para análise nesse estudo, que segue no próximo item. Foi utilizada uma metodologia de análise qualitativa em manchetes e enunciados jornalísticos cujo critério de seleção foi o tipo de enunciado ser inscrito no tema finanças pessoais. As manchetes são analisadas levando em conta também o subtítulo, ou sutiã, uma vez que facilita a rápida contextualização do que está sendo enunciado.

Partes das manchetes discutidas nesse artigo foram extraídas do *corpus* ampliado da nossa dissertação de mestrado⁹ e a outra parte foram incluídas recentemente, para analisarmos o comportamento dos enunciados em diferentes contextos econômico e político do país. Na dissertação, foram examinadas as manchetes de capa dos três jornais de grande circulação em Pernambuco, no período entre janeiro de 2011 a janeiro de 2012. Identificamos 23 manchetes voltadas para finanças pessoais, sendo 12 do Diário de Pernambuco, 5 do Jornal do Commercio e 6 da Folha de Pernambuco.

A escolha de janeiro a janeiro teve a intenção de abarcar um período completo de notícias em jornais, uma vez que a pauta midiática também segue outros assuntos por época, como carnaval, festas de fim de ano etc. Do *corpus* da dissertação, trouxemos três manchetes para a discussão nessa proposta e incluímos mais duas manchetes produzidas em contextos diferentes.

4. Resultados

Seguem as manchetes apresentadas e a subsequente análise.

01 – **COMO MANTER AS FINANÇAS SADIAS** (Diário de Pernambuco, 14.11.2011)

Subtítulo: O descontrole financeiro pode ser comparado a uma doença. Um mal que se agrava com as compras de fim de ano e que apresenta sintomas claros. Se você tem gastos bem superiores ao salário, atrasa o pagamento das contas ou faz empréstimos para pagar outros empréstimos é bom se cuidar. O **Diário** traz algumas dicas que podem ajudar a salvar o orçamento. Economia C6

02 – **ESCAPE DAS DÍVIDAS** (Diário de Pernambuco, 29.01.2011)

Subtítulo: O superendividamento atinge pessoas de todas as idades, profissões e classe sociais. Diante da enxurrada de brasileiros que estão enrolados nas dívidas com financeiras e cartões de crédito e, sobretudo, pelos empréstimos consignados, doze Defensorias Públicas do país estão com um plantão permanente de atendimento aos “enforcados” em dívidas. Economia B5

03 – **USE O CARTÃO SEM SUFOCO** (Folha de Pernambuco, 28.11.2010)

Subtítulo: A Folha mostra os cuidados que você deve ter com cartões de crédito e débito. Fique de olho no orçamento. As compras parceladas devem ser anotadas. Veja outras dicas importantes para que os cartões não se transformem num pesadelo. Economia Págs. 1 e 2

⁹ Dissertação defendida em 2013. SANTOS, L.. **O que fazer com o seu dinheiro:** o discurso de autoajuda em manchetes de capa de jornais. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2013. Recife. Dissertação de mestrado. Orientadora: Nelly Carvalho. 194p. Disponível em: <<http://zip.net/bmtnRg>>.

04 - **ESTRATÉGIAS PARA FUGIR DA CRISE.** (Diario de Pernambuco. 13.09.2015)

Subtítulo: Diminuir a quantidade, trocar a marca ou mudar o local da compra. A crise já provoca transformações no comportamento dos consumidores brasileiros. Na edição de hoje, o **Diario** mostra os produtos que mais aumentaram de preço no estado e traz estratégias para enxugar o orçamento. Poder B14.

05 – **OS VILÕES DO SEU BOLSO.** (Diario de Pernambuco. 19.04.2015)

Subtítulo: Água, energia elétrica, gasolina e supermercado. Esses quatro itens, somados ao aluguel, consomem 45% da renda dos trabalhadores do Recife. E com os reajustes de 2015 ficou mais difícil combatê-los. Mas nem tudo está perdido. Hoje o **Diario** assume o papel de super-herói do seu bolso e traz um manual para enfrentar os vilões do orçamento. Economia B14

Em um primeiro exame nesses enunciados percebemos que todos tratam de um tema em comum: um alerta para o controle do próprio dinheiro. O endereçamento dessas manchetes também se mostra prioritariamente voltado a um mesmo tipo de interlocutor: o leitor que precisa de orientação financeira. E é justamente nesse interlocutor que primeiro se manifesta a dimensão dialógica do enunciado. Ou seja, é por conta de existir um universo grande de endividados ou pessoas que precisam de orientação e haver uma demanda por esse tipo de matéria em época de final, início de ano ou de crise, que o locutor, no caso o jornal, dedica uma manchete de primeira página sobre o assunto finanças pessoais.

Acontece, assim, a influência externa na elaboração do enunciado e escolha do mesmo para ser o principal assunto do jornal naquele dia. No caso das amostras de 2010 e 2011, temos um cenário econômico ainda positivo, mas um universo de endividados formado pelo clima de otimismo financeiro. Já as amostras de 2015 levam em conta a crise econômica e também o aumento de preços de itens de primeira necessidade.

Relacionando esse movimento com o pensamento bakhtiniano, podemos dizer que há um tipo de discurso que se enquadra no que Bakhtin (2010) chama de “discurso refletido no outro”, de “tipo ativo”. Ou seja, é quando o discurso do outro influencia de fora para dentro. Os enunciados dialogam tanto com o endividado ou pessoa que necessita de conselhos, quanto com o cenário econômico, sejam de 2010/2011 ou de 2015.

Podemos inferir que, assim como o autor da manchete tem uma ideia do seu interlocutor, este, também, influencia o autor na hora de escrever a manchete. O interlocutor, nesse caso, não é uma pessoa, um indivíduo, mas uma coletividade que partilha de valores e vivências em comum: pessoas endividadas, pessoas preocupadas em não gastar demais e pessoas que não

sabem controlar o próprio dinheiro. Indivíduos relacionados entre si pela forma como lidam com a moeda.

Esses indivíduos integram um mesmo grupo por compartilhar problemas relacionados às finanças pessoais. Nos enunciados 1, 2 e 3, há um alerta para o descontrole financeiro de quem comprou demais. Trechos como o texto do subtítulo do enunciado 1 é um exemplo: *“Se você tem gastos bem superiores ao salário, atrasa o pagamento das contas ou faz empréstimos para pagar outros empréstimos é bom se cuidar.”*

Nos enunciados 4 e 5, já no cenário de plena crise econômica, permanece a preocupação de mostrar ao leitor o que fazer para sair de problemas financeiros e, mais uma vez, a mídia coloca-se como uma bússola, a exemplo deste trecho do enunciado 5: *“Hoje o Diário assume o papel de super-herói do seu bolso e traz um manual para enfrentar os vilões do orçamento”*.

Ao constituir esse interlocutor do tipo endividado, descontrolado financeiramente, as enunciações são elaboradas como uma orientação, como uma prescrição que o leitor deve seguir para sair do afogamento financeiro. As marcas linguísticas que esses enunciados trazem dão pistas para isso. No enunciado 1 – *“Como manter as finanças sadias”*, temos o adjetivo *“sadias”*, que traz subjacente ao enunciado o seu oposto *“doentes”*. O advérbio *“como”* indica justamente o caráter de orientação do enunciado. O mesmo ocorre no enunciado 5. O substantivo *“vilões”* é utilizado para trazer o contraponto *“heróis”* no subtítulo, ressaltando que o próprio jornal se coloca nesse papel de salvação.

No enunciado 2 – *“Escape das dívidas”* -, o verbo *“escapar”* pressupõe que o interlocutor está em apuros e precisa fugir de alguma coisa, no caso em questão, das dívidas. O verbo no imperativo ressalta a característica prescritiva do enunciado. O mesmo também pode ser encontrado no enunciado 3 – *“Use o cartão sem sufoco”* -. Neste, o verbo também no imperativo impõe ao interlocutor uma forma de sair de uma situação difícil. No enunciado 4, o verbo *“fugir”*, apesar de estar no infinitivo, tem um valor semântico imperativo, já que alerta para que o interlocutor fuja da crise.

Claro que os enunciados citados acima não interessam apenas a quem está com dificuldades em controlar o próprio orçamento. Pessoas organizadas financeiramente, que sabem quanto e quando podem exceder nos gastos, certamente é outro tipo de interlocutor em potencial. No entanto, examinando o *corpus*, e tendo como bússola a teoria dialógica bakhtiniana, percebemos ser este um interlocutor coadjuvante, uma vez que o seu oposto – o

devedor - é fortemente convocado nas manchetes construídas. Veremos isso mais nitidamente nos exames das reportagens internas sobre as manchetes chamadas na capa.

Ao nos debruçarmos sobre as reportagens relativas às manchetes, encontramos sugestivas marcas que remetem ao caráter prescritivo e ao ponto de vista do locutor, que constrói o seu interlocutor como um ser um endividado sem controle sobre suas finanças, gastando mais do que ganha, embora tendo consciência da necessidade de controlar o dinheiro. Examinamos as reportagens e identificamos nelas essa regularidade de tomada de posição sobre o interlocutor como um endividado ou alguém que precisa de orientação. Seleccionamos uma delas para esmiuçarmos nesse estudo.

No enunciado 1- “*Como manter as finanças sadias*” -, o subtítulo já prenuncia o que confirmamos na reportagem sobre o endereçamento a um interlocutor com problemas financeiros:

O descontrole financeiro pode ser comparado a uma doença. Um mal que se agrava com as compras de fim de ano e que apresenta sintomas claros. Se você tem gastos bem superiores ao salário, atrasa o pagamento das contas ou faz empréstimos para pagar outros empréstimos é bom se cuidar. O **Diário** traz algumas dicas que podem ajudar a salvar o orçamento. Economia C6.

Logo depois do subtítulo, ainda há na capa outro texto em formato de uma tabela, com uma descrição similar a uma classificação de doença. Vejamos:

Sintomas – Atenção se você gastar mais do que ganha, não souber quanto deve pagar as contas com atraso, pedir regularmente dinheiro emprestado, esconder o que compra da família ou evitar falar de dívidas.

Diagnóstico – Para saber se você é um comprador compulsivo é só responder algumas perguntas: Resiste ao impulso de comprar? Gasta mais que o planejado? Precisa fazer a compra de qualquer forma?

Remédio – O remédio pode até amargar, mas precisa ser tomado logo. O fundamental é não gastar mais do que se gana e não confundir necessidade de consumo com desejo de comprar.

Ao examinarmos a reportagem, encontramos a presença de vozes que reiteram o que está sendo afirmado na capa do jornal, tanto no título principal, quanto no subtítulo e na classificação mostrada acima. O texto veiculado na página de Economia traz o depoimento do professor de economia da Faculdade Boa Viagem, Marcelo Barros. Ele fala sobre a prática de pagar o mínimo do cartão de crédito ser a origem do descontrole financeiro:

Colocar tudo no cartão pode tornar o controle do orçamento mais fácil se você pagar tudo. Se pagar o mínimo, será o caos. Assim como estourar o cheque especial. São aquelas pessoas que têm a sensação de que o dinheiro está evaporando.

A outra voz que assevera o enunciado 1 é a de uma pessoa que era afogada em dívidas por conta do cartão e cheque especial e depois conseguiu se equilibrar. Essa pessoa não fala diretamente no texto, mas é falada através do professor Marcelo Barros, em um discurso indireto narrado pelo repórter que escreveu a matéria. O repórter escreve: “*Marcelo Barros conheceu um **deslumbrado** com a facilidade do crédito, que se apaixonou pelo cheque especial e o crédito consignado*”.

Mais adiante, aparece entre aspas a voz do próprio Marcelo revelando como essa pessoa, o “deslumbrado”, saiu das dificuldades: “*Ele teve de reduzir gasto, ter uma vida mais regrada. Também renegociou as dívidas para um prazo maior*”. Essa fala já conduz o leitor à sequência da matéria que traz as dicas para sair do sufoco financeiro. Há também na página um quadro com orientações sobre como identificar se as finanças estão descontroladas, se a pessoa é um comprador compulsivo e o que fazer para evitar essa situação. Tudo isso corrobora o caráter prescritivo do enunciado.

Os enunciados são carregados dessa dimensão de orientação, caracterizando uma forte presença do discurso impositivo, travestido como um discurso de auxílio. À luz bakhtiniana, podemos dizer que as manchetes são resultado de palavras de outrem que constroem o leitor, o interlocutor, como alguém que não pode gerir sozinho a própria vida.

Ao analisarmos os enunciados 4 e 5, contemporâneos do momento de crise econômica que afetou o Brasil, identificamos que o interlocutor é constituído como alguém que é carregado ao sabor dos acontecimentos e, sozinho, não pode dar um freio em uma situação aparentemente fora de controle. Na manchete do enunciado 4, “*Estratégias para fugir da crise*”, o verbo “*fugir*” aparece situando um indivíduo que está em apuros e precisa sair daquela situação.

Esse pensamento também é corroborado no subtítulo. Já no início do texto, os verbos no imperativo apontam um caminho a seguir como estratégias para fuga: “*Diminuir a quantidade, trocar a marca ou mudar o local da compra.*” O mesmo viés também identificamos no enunciado 5. Ao colocar como manchete “*Os vilões do seu bolso*”, o autor da mensagem delimita uma situação em que há o vilão das despesas – “*Água, energia elétrica, gasolina e supermercado*” – e automaticamente interpõe para o leitor que, subliminarmente,

que um herói vai resolver a situação. No subtítulo, esse herói aparece explicitamente no texto, como está no trecho: “Hoje o **Diário** assume o papel de super-herói do seu bolso e traz um manual para enfrentar os vilões do orçamento”.

Nas reportagens referentes aos enunciados 4 e 5, essa tendência de construção do leitor incapaz de gerir a própria vida se repete. A reportagem interna do enunciado 4 – “Estratégias para fugir da crise” - abre o primeiro parágrafo apresentando um caso de uma aposentada, que mudou os hábitos de consumo por conta da crise e arremata o final do trecho enfatizando que essa é a saída: “É a cartilha do consumo durante a crise”, como podemos ver no trecho abaixo:

A aposentada Vera Brandão frequenta toda semana o supermercado, e analisando os produtos com maior alta nos últimos meses, ela identificou como o gasto mais elevado da sua lista a carne bovina, que no acumulado do ano subiu entre 7% e 20% no Recife, segundo o IBGE, a depender do corte. Surpresa, a aposentada reduziu a quantidade do alimento de 20 quilos para quatro quilos mensais. Na casa de Vera, agora, o frango e o peixe são as opções prioritárias. Assim como ela, 54% dos brasileiros também diminuíram a compra de carne vermelha este ano. Outros estão substituindo o que consomem e uma parcela da população está mudando o local de compra. É a cartilha do consumo durante a crise.

Esse tom de citar consumidores e hábitos que seriam os corretos para um consumo em tempos de crise se repete ao longo de todo o texto, ecoando no conteúdo vozes de conselhos para os momentos de dificuldade financeira e, ao mesmo tempo, que constituem um indivíduo que não sabe ou precisa ser orientado sobre o seu nível de consumo. São as duas principais vozes do discurso de outrem impressas no texto. .

Na reportagem interna referente ao enunciado 5 – “Os vilões do seu bolso” – também segue o mesmo padrão. No parágrafo inicial enumera os gastos de consumo – água, energia elétrica, gasolina e supermercado – e finaliza o trecho ressoando uma voz de orientação: “Para combatê-los, elaboramos um manual com os principais meios de enfraquecer esses vilões e as atitudes que o fortalecem, logo, devem ser evitadas.”.

Os textos dos enunciados 4 e 5 não deixam falar, no entanto, a voz de que os gastos elencados nas reportagens são inevitáveis. Mas, não poderiam fazê-lo, uma vez que não tendo como viver sem usar energia elétrica ou se alimentar, os consumidores, na verdade, são os verdadeiros vilões porque não sabem gerir os gastos. Porém, essa constituição não iria agradar aos leitores, consumidores do jornal. Por isso, mais recomendável nomear os gastos como vilões e tentar arrebatá-los.

5. Considerações finais

Como vimos neste estudo, as manchetes de capa de jornal referentes a finanças pessoais parecem realmente pressupor que o seu interlocutor em potencial não sabe gerir o próprio dinheiro, os próprios gastos. Os enunciados analisados, assim como os excertos das reportagens relacionadas a eles, nos possibilitaram verificar essa regularidade discursiva.

Há a presença constante de um discurso prescritivo, de orientação sobre lidar com as finanças – primeira hipótese do nosso estudo -, mas, ao mesmo tempo, esse discurso dialoga ininterruptamente com o saber e o não saber lidar com o dinheiro, segunda hipótese deste trabalho. Percebemos isso através dos exemplos de sucesso, ou de pessoas que possuem mais de um cartão de crédito, mas têm controle sobre a sua situação financeira.

Outra verificação é que mesmo aqueles que não sabem lidar com o dinheiro têm consciência de que precisam fazê-lo, sob pena de se afogar em dívidas. Um exemplo foi o personagem citado no enunciado 1 (*Como manter as finanças sadias*¹⁰), que era um “deslumbrado” pelo cheque especial e pelo cartão de crédito, mas conseguiu sair do vermelho. Além de ser um caso de sucesso, é também um exemplo de quem, mesmo quando estava endividado, sabia que precisava mudar aquele quadro.

Dentro da concepção bakhtiniana, conjecturamos que todas essas vozes identificadas atuam de forma simultânea, construindo uma concepção discursiva sobre o leitor alvo dessas manchetes: os devedores. Esse forte endereçamento pode ser percebido pelo campo lexical comum utilizado em todas essas reportagens: *vermelho*, *dívidas*, *cartão de crédito*, *sufoco* etc. E a palavra, como coloca Bakhtin (2009), é um fenômeno ideológico por excelência e através dela os enunciados se encontram, numa arena heterogênea de luta.

Percebemos, portanto, uma batalha constante travada nos textos. A de um consumidor que precisa de orientação, contra os vilões que prejudicam sua vida financeira. Essa parece ser uma fórmula de audiência garantida, colocando a audiência sob uma posição de aconselhada e, por isso mesmo, submissa às orientações de quem sabe mais, no caso, a mídia. Não temos a intenção de ter esgotado, neste artigo, as reflexões possíveis sobre o dialogismo presente nesses tipos de manchetes. Esperamos, contudo, que esse artigo contribua para alertar sobre a

¹⁰ Diário de Pernambuco, 14.11.2011.

necessidade de fazermos ponderações nos mais variados tipos de discursos da mídia com os quais entramos em contato todos os dias.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 203 p.

_____. **O discurso no romance**. In: _____. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. 4 ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. p. 71-210.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 341 p.

FARACO, C. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988. 105 p.

FIORIN, J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional – vol. II**. Florianópolis: Insular, 2. ed., 2008. 213 p.

Artigo recebido em: 05.07.2016

Artigo aprovado em: 06.10.2016

Análise da Estrutura Temática em artigos audiovisuais de pesquisa de biologia

Analysis of Thematic Structure in Biology audiovisual research articles

Victor Gomes Milani*

RESUMO: O presente estudo busca descrever a estrutura temática de Artigos Audiovisuais de Pesquisa (APP) da área de biologia publicados no *Journal of Visualized Experiments* (JoVE) partindo da Metafunção Textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994, 2004, 2014). Os passos de análise foram: transcrição da língua oral, identificação da estrutura Temática e de padrões Temáticos, e contabilização e interpretação dos padrões Temáticos baseando-se em Halliday (1985, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004, 2014) e Thompson (2004). Os resultados apontaram a preferência pela tematização de Processos e Circunstâncias nas orações analisadas, bem como uma baixa ocorrência de Temas Textuais e uma quase inexistência de Temas Interpessoais. Concluiu-se que a Metafunção Textual contribui para a natureza instrucional do AAP, corroborando com estudos prévios (SOUZA, 2015; SILVA, 2015a, 2015b; MILANI, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Metafunção Textual. Artigos Audiovisuais de Pesquisa. Gramática Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: The current study aims at describing the thematic structure of Audiovisual Research Articles (ARA) from the field of biology published on the *Journal of Visualized Experiments* (JoVE) beginning with the Textual Metafunction (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). The steps of the analysis were: transcription of oral language, identification of Thematic structure and Thematic patterns based on Halliday (1985, 1994) and Halliday and Matthiessen (2004, 2014) and Thompson (2004). Results showed a preference for Processes and Circumstances thematization, a low occurrence of Textual Themes and an almost inexistence of Interpersonal Themes as well. It was concluded that the Textual Metafunction contributes to the instructional nature of the ARA corroborating previous studies (SOUZA, 2015; SILVA, 2015a, 2015b; MILANI, 2014).

KEYWORDS: Textual Metafunction. Audiovisual Research Articles. Systemic-Functional Grammar.

1. Introdução

O presente artigo realiza a descrição da estrutura temática de artigos audiovisuais de pesquisa de biologia publicados no *Journal of Visualized Experiments*, utilizando a Metafunção Textual (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) como

* Graduado em Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade e Escrita pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ferramenta analítica. Com relação ao surgimento desse recente gênero da esfera acadêmica, podemos partir de uma citação de Swales sobre o artigo de pesquisa:

Como o aparte teórico sobre a história dos artigos de pesquisa demonstra este gênero de prestígio, com seus milhares de exemplares ao ano, é uma instituição textual dinâmica sofrendo, como praticamente todos os gêneros, contínua, embora lenta, evolução. Recentemente, entretanto, tem havido muitas discussões sobre o crescimento rápido e impacto potencialmente dramático das comunicações eletrônicas, particularmente os aparecimentos dos periódicos eletrônicos (SWALES, 2004, p. 217).

Nesse sentido, podemos pensar que Swales (2004) já previa que as comunicações eletrônicas de alguma maneira provocariam mudanças no gênero artigo de pesquisa. Em 2006, dois anos após essa publicação da citação de Swales, o periódico JoVE – *Journal of Visualized Experiments* surgiu publicando artigos acadêmicos de pesquisa em formato audiovisual.

Aqueles que acessam o JoVE podem, em vez de acessar um outro periódico para ler um artigo de pesquisa sobre um determinado assunto, assistir um vídeo narrando e demonstrando um procedimento em um campo de conhecimento. Silva (2015a, 2015b) chamou os artigos publicados em forma de vídeo no JoVE de artigos audiovisuais de pesquisa. Além disso, Silva (2015a, 2015b) e Souza (2015) conduziram estudos que identificaram os artigos audiovisuais de pesquisa (doravante AAP) como um novo gênero acadêmico multimodal.

Os estudos de Silva (2015a, 2015b), através da metafunção interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), apontaram que os AAP fazem grande uso de comandos e tendem a utilizar metáforas interpessoais que funcionam como comandos. Souza (2015), através da metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), afirmou que os Processos Materiais são predominantes nos AAP, aparecendo em 75,7 % das orações analisadas em seu *corpus*. Souza (2015) ainda afirma que as Circunstâncias também possuem um papel fundamental nos AAP, pois ocorreram em 62% das orações analisadas, sendo as mais frequentes (53%) as Circunstâncias de Localização no espaço (31%), Localização no tempo (22%) e de Modo - meio (20%).

A partir desses dados, Silva (2015b) e Souza (2015) identificaram quatro movimentos retóricos nos AAP. Eles são: a) Justificativa, ressalta a importância e utilidade do experimento; b) Protocolo, narra o procedimento detalhadamente; c) Resultados Representativos, essa seção valida a eficiência do procedimento através de dados e d) Conclusão, discute limitações e

aplicações do procedimento. No presente artigo, esses quatro movimentos retóricos são considerados.

As pesquisas de Silva (2015a, 2015b) e Souza (2015), com as metafunções, interpessoal e ideacional respectivamente, foram fundamentais para a criação da identidade dos AAP como um gênero de cunho instrucional. Milani (2014) analisou os AAP através da metafunção textual e apontou que há uma predominância de Processos e Circunstâncias como ponto de partida da mensagem, o que também corroborou para natureza instrucional dos AAP. Entretanto, o aprofundamento de uma análise de padrões textuais ainda se faz necessário, uma vez que os critérios adotados por Milani (2014) no que tange o parcelamento de orações para a identificação de Temas não ficou muito claro, principalmente quando apareceram complexos oracionais no *corpus*. Além disso, Milani (2014), na sua análise Textual, não mencionou com detalhes a relação entre Tema e Modo. Nesse sentido, o presente estudo busca descrever os AAP em termos de padrões Textuais aprofundando o que já foi apontado por Milani (2014) estabelecendo uma relação com estudos de Silva (2015a, 2015b) e Souza (2015).

2. Fundamentação Teórica: a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a Metafunção Textual e a Estrutura Temática

Com o intuito de descrever o uso e não de prescrever normas, a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) compreende a língua como tendo três metafunções: a) Ideacional: concentra-se em como os indivíduos representam suas experiências através da língua; b) Interpessoal: concentra-se em como os indivíduos interagem através da língua e c) Textual: concentra-se em como os indivíduos organizam a língua que usam (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994, 2004, 2014). A metafunção Textual, foco desse estudo, é composta por dois sistemas: estrutura temática e unidade de informação. Neste estudo, optou-se pela análise da estrutura temática a fim de se aprofundar o estudo anterior de Milani (2014), que também se concentrou nesse sistema.

De acordo com Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), a estrutura temática é basicamente composta por dois elementos: Tema e Rema. O Tema pode ser definido como o ponto de partida da mensagem, o elemento que orienta a oração e pelo qual ela se desenvolve (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). O Rema pode ser definido como o lembrete da mensagem, ou a parte da oração na qual o Tema é desenvolvido (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). A

análise da estrutura temática serve para identificar quais elementos estão privilegiados (quando estão na posição de Tema) pelos usuários da língua, podendo ajudar, por exemplo, a revelar o tipo de informação que os textos colocam em evidência.

Para a identificação da estrutura temática, Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014) afirmam que o Tema de uma oração termina quando se encontra o primeiro elemento que têm papel na função ideacional dessa oração, ou seja, encontramos o Tema de uma oração quando encontramos um Participante, um Processo ou uma Circunstância. Quando um desses elementos é encontrado, os demais elementos que vierem após ele estarão no Rema da oração. Participantes, Processos e Circunstâncias compõe uma classificação de Tema que Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014) chamam de Tema Tópico. Os Temas Tópicos são uma categoria temática obrigatória nas orações. Portanto, todas as orações possuem um e apenas um Tema Tópico. Por mais que uma oração possua um Participante, um Processo e uma Circunstância, ela terá apenas um Tema Tópico, que será composto pelo primeiro elemento de ordem ideacional nela encontrado.

Além do Tema Tópico, pode haver outros tipos de Tema não obrigatórios que, se estiverem presentes na oração, sempre se localizarão antes do Tema Tópico, pois, se estiverem depois dele, estarão localizados no Rema da oração. São os denominados Temas Interpessoais e Textuais que, como os próprios nomes já dizem, têm papel nas funções interpessoal e textual, respectivamente.

Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014) também elaboram a noção de Tema marcado e não marcado, tendo forte ligação com o Modo oracional da metafunção Interpessoal. Cada Modo oracional possui uma organização típica da mensagem. Quando essa tipicidade ocorre, dizemos que o Tema de uma determinada oração é não marcado, porque o elemento que geralmente a inicia está em sua posição mais recorrente, na posição de Tema. Entretanto, quando essa tipicidade é quebrada, dizemos que o Tema de uma determinada oração é marcado, ou seja, ela veio iniciada por um elemento que geralmente não está em posição temática. Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014) afirmam que, para essa quebra de tipicidade acontecer, o falante deve ter uma intenção específica.

Fuzer e Cabral (2014) afirmam que a estrutura temática em um complexo oracional pode ser analisada no nível da oração ou no nível do próprio complexo oracional. Thompson (2004) declara que o pesquisador que se depara com textos que apresentam complexos oracionais raramente precisará detalhar-se à estrutura temática em complexos no nível da oração,

sugerindo, então, que a análise de complexos se dê no nível do próprio complexo oracional. Nesse sentido, Thompson (2004) propõe algumas diretrizes para análise da estrutura temática em complexos oracionais:

- a. A análise da estrutura temática em complexos oracionais depende inicialmente de quais orações do complexo são dependentes e/ou independentes;
- b. Cada oração independente formará uma unidade que terá um Tema Tópico, são as chamadas unidades-T;
- c. Orações dependentes poderão ser Tema de orações independentes se elas aparecerem deslocadas para o início do complexo oracional e tiverem papel ideacional para a oração independente e
- d. Se as orações dependentes não estiverem deslocadas para o início do complexo oracional, elas farão parte do Rema da oração independente.

Nesse estudo, adotaram-se as diretrizes de Thompson (2004) devido ao número expressivo de complexos oracionais encontrados no *corpus* (ver Tabela 3). Na próxima seção, o *corpus* do estudo, bem como os passos de análise serão apresentados.

3. Metodologia

3.1 Seleção do *corpus*

Três critérios para a seleção do *corpus* do presente artigo foram utilizados:

1. Foram publicados na área de biologia do periódico. A análise dessa área se faz relevante uma vez que ela é a área que mais publica no periódico, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Número de artigos por área (conforme junho de 2016).

Seção	Total
Biologia	1673
Medicina	786
Neurociência	727
Imunologia e Infecção	580
Bioengenharia	476
Engenharia	194
Química	171
Comportamento	167
Biologia de Desenvolvimento	148
Meio Ambiente	86

Fonte: elaboração do autor.

2. Foram publicados entre 2008 e 2016. Em 2008, o *Journal of Visualized Experiments* instituiu sua própria política de produção de vídeo. Dessa forma, os AAP passaram a ter um formato padronizado de publicação, o que não ocorria anteriormente a esse período (JoVE, 2016).

3. São de acesso gratuito, não sendo necessário assinar o periódico a fim de visualizá-lo.

Centenas de AAP satisfizeram os três critérios de seleção. Entretanto, apenas dois exemplares desse vasto número foram aleatoriamente selecionados para compor o *corpus* do presente artigo. Salienta-se que esse artigo relata uma pesquisa piloto a ser aprofundada e mais desenvolvida em uma dissertação de mestrado, que certamente se utilizará de um maior escopo de exemplares do gênero em sua análise. Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta o *corpus* analisado:

Quadro 1 – Discriminação e apresentação do *corpus*.

AAP	Data de publicação	Título	Duração em minutos	Endereço eletrônico
JoVE #1	08/03/2016	RNAi Trigger Delivery into Anopheles gambiae Pupae	09:58	http://www.jove.com/video/53738/rnai-trigger-delivery-into-anopheles-gambiae-pupae
JoVE #2	12/12/2011	Multiplexed Fluorometric ImmunoAssay Testing Methodology and Troubleshooting	08:05	http://www.jove.com/video/3715/multiplexed-fluorometric-immunoassay-testing-methodology

Fonte: elaboração do autor.

3.2 Procedimentos Analíticos

A fim de se alcançar a descrição das escolhas temáticas nos AAP, os seguintes passos de análise foram adotados e aplicados no *corpus*:

- a. transcrição da língua oral dos AAP para possibilitar a sua visualização e a análise lexicogramatical;
- b. identificação e contagem das orações;
- c. identificação e contagem dos complexos oracionais e simplexos¹;
- d. contagem do número de orações envolvidas em complexos oracionais (através do cálculo: número total de orações – número de simplexos = número de orações envolvidas em complexos oracionais);
- e. identificação das unidades-T nos complexos oracionais (THOMPSON, 2004);
- f. análise da estrutura Temática nos complexos oracionais e simplexos;

¹ Simplexos são períodos que apresentam apenas um processo (verbo) em sua composição (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1985, 1994, 2004, 2014), eles podem ser comparados às orações absolutas da gramática tradicional.

- g. tabulação dos dados obtidos através da análise da estrutura Temática e
- h. discussão e interpretação dos resultados encontrados.

Os dados obtidos após a aplicação destes passos serão discutidos na próxima seção.

4. Resultados e Discussão

4.1 Análise da distribuição oracional

Após a transcrição da língua oral dos AAP, as contagens iniciais do *corpus* resultaram nos seguintes números apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 – Análise da distribuição oracional do *corpus*.

Exemplar	Números de:			
	Orações	Complexos Oracionais	Simplexos	Orações envolvidas em Complexos Oracionais
JoVE #1	138	46	27	111
JoVE #2	127	42	10	117
Total	265	88	37	228

Fonte: elaboração do autor.

Dados os altos números de complexos oracionais e de orações neles envolvidas, justifica-se a análise Temática desses complexos no nível do próprio complexo oracional seguindo os critérios de Thompson (2004). Por sua vez, os simplexos do *corpus* foram analisados no nível da oração.

4.2 Análise da Estrutura Temática composta por Temas Tópicos

A Tabela 3 apresenta as ocorrências de Temas Tópicos encontradas no *corpus* bem como o número total de simplexos e unidades-T analisadas:

Tabela 3 – Ocorrências de Temas Tópicos encontradas no *corpus*.

Exemplar	Nº de Temas Tópicos			Nº total de expressões cujos Temas foram analisados (simplexos + unidades-T)
	Participantes	Processos	Circunstâncias	
JoVE #1	20	37	30	
JoVE #2	27	17	19	

Total	47	54	53	154
--------------	----	----	----	-----

Fonte: elaboração do autor.

Ao observar a linha dos números totais da Tabela 3, percebe-se que há uma preferência por Processos e Circunstâncias em posição Temática em relação a Participantes. Para melhor compreendermos essas escolhas, as análises das relações entre Tema e Modo oracional, bem como de Temas marcados e não marcados, são necessárias. A Tabela 4 a seguir apresenta essas relações. Salienta-se que o Modo Oracional Interrogativo não foi encontrado no *corpus*, acredita-se que isso se deve ao fato de que esse Modo Oracional não colaboraria para a natureza instrucional do gênero, que privilegia o uso do Modo Oracional Comando (SILVA, 2015a, 2015b).

Tabela 4 – Ocorrências de Temas marcados e não marcados com seus respectivos modos oracionais encontrados no *corpus*.

Exemplar	Tipo de Tema	Modo Oracional	
		Declarativo	Comando
JoVE #1	Marcado	18	17
	Não marcado	18	38
JoVE #2	Marcado	8	14
	Não marcado	26	15

Fonte: elaboração do autor.

A partir da Tabela 4, podemos observar que o exemplar #1 apresentou igualdade no número de declarações marcadas e não marcadas, o que não se repetiu com relação aos seus comandos, que tiveram um número maior de escolhas não marcadas, compostas por Processos (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Com relação às 18 declarações marcadas do exemplar #1, identificamos que elas tiveram Circunstâncias como ponto de partida da mensagem. Por conseguinte, as 18 declarações não marcadas tiveram Participantes como ponto de partida da mensagem, os quais são a escolha temática típica desse Modo oracional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Quanto aos 17 Comandos cujos Temas são marcados, identificamos que 2 deles são compostos por Beneficiários, que são Participantes de orações materiais transitivas (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), enquanto que os 15 restantes são compostos por Circunstâncias. Os Quadros 2, 3, 4 e 5 a seguir apresentam ocorrências Temáticas do exemplar JoVE #1:

Quadro 2 – Exemplo de Declaração com Tema marcado por Circunstância em JoVE #1.

JoVE #1	
Exemplo de Declaração com Tema marcado por Circunstância	
<i>Once the technique was mastered,</i>	<i>injected pupae emerged with the frequency of about 70%.</i>
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com uma Circunstância de localização temporal em forma de oração em posição Temática. Esse complexo apresenta apenas uma unidade-T composta pela oração independente que está no Rema (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 3 – Exemplo de Declaração com Tema não marcado em JoVE #1.

JoVE #1	
Exemplo de Declaração com Tema não marcado	
Dispersion of the dye throughout the body	should be visible if the injection has succeeded.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com um Participante em posição Temática. Esse complexo apresenta apenas uma unidade-T composta pela oração independente cujo Participante está no Tema e seus outros elementos no Rema (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 4 – Exemplo de Comando com Tema marcado por Circunstância em JoVE #1.

JoVE #1	
Exemplo de Comando com Tema marcado por Circunstância	
After the adults have emerged,	compare them with controls.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com uma Circunstância de localização temporal em forma de oração em posição Temática. Esse complexo apresenta apenas uma unidade-T composta pela oração independente que está no Rema (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 5 – Exemplo de Comando com Tema não marcado em JoVE #1.

JoVE #1	
Exemplo de Comando com Tema não marcado	
Test	the dispensing of dsRANAi for problems.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um simplexo com um Processo em posição Temática. Esse simplexo apresenta apenas uma unidade-T composta por sua única oração (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

O exemplar #2 apresentou apenas 8 declarações com Tema marcado, das quais 1 Tema é composto por Beneficiário, 1 por Processo e os 6 restantes por Circunstâncias. Com relação

aos 14 Comandos marcados, todos eles tiveram Circunstâncias como escolha Temática. Os quadros 6, 7, 8 e 9 a seguir apresentam ocorrências Temáticas do exemplar JoVE #2:

Quadro 6 – Exemplo de Declaração com Tema marcado por Circunstância em JoVE #2.

JoVE #2	
Exemplo de Declaração com Tema marcado por Circunstância	
Throughout the assay,	aspiration should take five to ten seconds to prevent bid aggregation and compacting bids into filter membrane.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com uma Circunstância em posição Temática. Esse complexo apresenta apenas uma unidade-T composta pela oração independente cuja Circunstância de localização espacial está no Tema e o restante de seus elementos no Rema (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 7 – Exemplo de Declaração com Tema não marcado em JoVE #2.

JoVE #2	
Exemplo de Declaração com Tema não marcado	
Both of which	can slow read times at the end of the assay.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um simplexo com um Participante em posição Temática. Esse simplexo apresenta apenas uma unidade-T composta por sua única oração (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 8 – Exemplo de Comando com Tema marcado por Circunstância em JoVE #2.

JoVE #2	
Exemplo de Comando com Tema marcado por Circunstância	
To prepare the bids,	begin by vortexing the stock coupled bid suspension.
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com uma Circunstância em posição Temática. Esse complexo apresenta apenas uma unidade-T composta pela oração independente que está no Rema (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 9 – Exemplo de Comando com Tema não marcado em JoVE #2.

JoVE #2	
Exemplo de Comando com Tema não marcado	

Pipette	50 micro liters of each two X tests
Tema Tópico	Rema
Exemplo de um simplexo com um Processo em posição Temática. Esse simplexo apresenta apenas uma unidade-T por sua única oração (THOMPSON, 2004).	

Fonte: elaboração do autor.

Os números mais significativos encontrados no *corpus* em relação aos aspectos Tema e Modo foram:

- a. 70 declarações, sendo 26 com Temas marcados e 44 não marcados;
- b. 84 comandos, sendo 31 com Temas marcados e 53 não marcados;
- c. Especificamente com relação aos Temas Tópicos tivemos:
- d. 53 ocorrências de Circunstâncias em posição Temática e
- e. 54 ocorrências de Processos em posição Temática. Logo,
- f. Processos e Circunstâncias juntos somam praticamente um terço das posições Temáticas.

Com esses dados, podemos afirmar que a orientação da mensagem dos AAP ora parte de Processos, ora de Circunstâncias, havendo uma menor orientação a partir de Participantes. Isto revela que a preocupação maior desse gênero textual recai sobre o procedimento que está sendo narrado (Processos como Tema) e sobre a maneira que esses procedimentos estão sendo realizados (Circunstâncias como Tema). Esse padrão Temático corrobora a afirmação de que os AAP possuem uma natureza instrucional, a qual foi comprovada através da predominância de Processos Materiais (SOUZA, 2015) e de Comandos (SILVA, 2015a, 2015b).

Ainda podemos afirmar que, com o estudo da metafunção Textual, o importante papel das Circunstâncias nesse gênero textual fica mais evidente, uma vez que elas aparecem em posição Temática em cerca de 37% das orações e complexos analisados. Por mais que esse número não seja extremamente alto, ele é bastante significativo, pois Circunstâncias não são escolhas Temáticas típicas de nenhum Modo oracional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Portanto, podemos afirmar que, nos Comandos cujos Temas são Circunstâncias, estas são mais importantes que os próprios Processos, os quais estão no Rema. Os Quadros 10, 11 e 12 a seguir, apresentam mais exemplos para melhor ilustrar os resultados quantitativos dessa seção.

Quadro 10 – Exemplo de complexo oracional com três unidades-T em JoVE #2.

JoVE #2

After washing the plate and sequential incubations of the bids PAG and SPF,		wash the samples again
Tema Tópico		Rema
then	Resuspend	the bids by adding 120 micro liters of assay wash buffer
Tema Textual	Tema Tópico	Rema
and	Shake	for 2 minutes
Tema Textual	Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com três unidades-T, cada uma delas está representada por uma das orações independentes. Na primeira unidade-T, temos uma Circunstância de localização temporal em posição Temática. Na segunda, o Tema Tópico é o Processo da oração independente, enquanto, no Rema, temos o restante da oração independente mais uma oração dependente. Na última unidade-T, temos uma oração independente cujo Tema Tópico é o seu Processo (THOMPSON, 2004).		

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 11 – Exemplo de complexo oracional com duas unidades-T em JoVE #1.

JoVE #1		
<i>A SRPN2</i>		<i>was used as a positive control</i>
Tema Tópico		Rema
<i>and</i>	<i>dsLacZ</i>	<i>was used as a negative control for dsRNAi injections.</i>
Tema Textual	Tema Tópico	Rema
Exemplo de um complexo oracional com duas unidades-T, cada uma delas está representada por uma das orações independentes. Na primeira unidade-T, temos o participante da oração independente em posição Temática, bem como na segunda (THOMPSON, 2004).		

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 12 – Exemplo de simplexo com uma unidade-T em JoVE #2.

JoVE #2		
<i>Wells A1 and E1</i>	<i>illustrate the two types of IGG internal controls failures, insufficient test antibody or test reagents BAG or SPE respectively.</i>	
Tema Tópico	Rema	
Exemplo de um simplexo cujo Tema Tópico é o Participante (THOMPSON, 2004).		

Fonte: elaboração do autor.

4.3 Análise da estrutura Temática composta por Temas Interpessoais e Textuais

No Quadro 13 a seguir, ilustramos a única ocorrência de Tema Interpessoal encontrada no *corpus*:

Quadro 13 – Ocorrência de Tema Interpessoal em JoVE #1.

JoVE #1

<i>Generally,</i>	<i>individuals new to this method</i>	<i>will struggle because of the unpredictable movement of the pupa.</i>
Tema Interpessoal	Tema Tópico	Rema
Exemplo de um simplexo cujo Tema Interpessoal é um Adjunto Modal de typicalidade (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) e cujo Tema Tópico é um Participante. O elemento interpessoal “generally” sinaliza um julgamento do pesquisador com relação ao conteúdo da mensagem.		

Fonte: elaboração do autor.

A quase ausência de Temas Interpessoais no *corpus* pode ser justificada pela própria função que esses tipos de Temas (três ao todo) exercem. Por exemplo, Vocativos, que servem para endereçar a mensagem para alguém específico (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), não são Temas prováveis nos AAP uma vez que eles podem ser assistidos por pessoas do mundo inteiro; Operadores Verbais Finitos, que são verbos auxiliares presentes em interrogações (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), também não são escolhas Temáticas nos AAP porque esse modo oracional não teve ocorrência neste estudo e, tampouco, em estudos prévios sobre os AAP (SOUZA, 2015; SILVA, 2015a, 2015b) e, finalmente, os Adjuntos Modais e de Comentário, que expressam julgamento ou atitude do autor da mensagem em relação a ela (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) é o tipo de Tema Interpessoal com mais chances de aparecer (sendo justamente o que apareceu) nos AAP, pois o julgamento e/ou a atitude dos pesquisadores que publicam no JoVE em relação a seus experimentos podem conter informações importantes para os expectadores dos AAP.

Com relação aos Temas Textuais, a Tabela 5 a seguir mostra as ocorrências encontradas no *corpus*:

Tabela 5 – Temas Textuais encontrados no *corpus*.

Tema Textual	Tipo	Nº de ocorrências em JoVE #1	Nº de ocorrências em JoVE #2	Nº total de ocorrências
And	Conjunção paratática	17	7	24
Then	Conjunção paratática	10	3	13
Next	Adjunto conjuntivo temporal	2	1	3
Now	Conjunção paratática	2	0	2

Or	Conjunção paratática	1	0	1
However	Adjunto conjuntivo adversativo	1	0	1
Ultimately	Adjunto conjuntivo temporal	1	0	1
While	Conjunção paratática ²	1	0	1
In addition	Adjunto conjuntivo aditivo	0	1	1
First	Adjunto conjuntivo temporal	1	0	1

Fonte: elaboração do autor.

O número total de orações e unidades-T que possuem Temas Textuais quase chegou a 32%, um número não muito expressivo. Isto pode ser explicado em virtude de os AAP seguirem sequências procedimentais extremamente detalhadas e bem divididas, tanto em termos verbais como não verbais (SILVA, 2015b; SOUZA, 2015). Dessa forma, o uso de Temas Textuais não se faz imprescindível para a compreensão das relações entre as orações dos procedimentos que estão sendo narrados. O alto número de ocorrências da conjunção paratática *and* justifica-se pela grande presença de complexos oracionais em parataxe com relação lógico-semântica de extensão. Enquanto a conjunção paratática *then* ocorreu no início de simplexos ou de complexos oracionais para dar ideia de sequência em relação à narração anterior.

No Quadro 14 a seguir, temos um exemplo com os dois Temas Textuais mais recorrentes no *corpus* (*and* e *then*):

Quadro 14 – Exemplos de Temas Textuais em JoVE #1.

JoVE #1

² A conjunção *while* é classificada por Halliday e Matthiessen (1985, 1994, 2004, 2014) como hipotática. Entretanto, nesse *corpus* ela se comporta de maneira diferente, aparecendo em um simplexo que é narrado após uma longa pausa no discurso em relação à narração anterior. Além dessa pausa, a sequência imagética em que essas duas falas são narradas muda. Dessa forma, a relação que seria hipotática não acontece, tornando independente o simplexo introduzido por *while*.

	For a Narishigne capillary puller,	set the first heater to 100 and the second heater to 70°.
	Tema Tópico	Rema
Then,	clip in	the capillary needle the capillary needle.
Tema Textual	Tema Tópico	Rema
And	proceed	with pulling.
Tema Textual	Tema Tópico	Rema
Exemplo com dois complexos oracionais. O primeiro deles não possui Tema Textual. O segundo possui como Tema Textual da primeira unidade-T a conjunção <i>then</i> , que está dando ideia de sequência em relação ao complexo anterior. A segunda unidade-T está ligada à primeira através da conjunção <i>and</i> , que está sinalizando a relação lógico-semântica de extensão entre as duas orações desse complexo.		

Fonte: elaboração do autor.

4.4 Análise da estrutura Temática composta por Equativas Temáticas

De acordo com Halliday e Matthiessen (1985, 1994, 2004, 2014), Equativas Temáticas são estruturas Temáticas especiais que colocam Tema e Rema na forma de uma equação Tema = Rema. Essas estruturas estão ligadas por uma relação de identidade que “por um lado identifica (especifica) o que o Tema é; por outro lado identifica-o (equaliza-o) com o Rema.” (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Foram encontradas duas ocorrências de Equativas Temáticas no *corpus*, uma em cada exemplar, curiosamente posicionadas na seção de justificativa. As Equativas Temáticas são apresentadas a seguir pelos Quadros 15 e 16:

Quadro 15 – Exemplo de Equativa Temática em JoVE #1.

JoVE #1	
The main advantage of this technique	is that it provides researchers with an opportunity to perform rapid functional genomic studies beginning gene knockdown during the developmental interval, the people stage, when RNAi interference injection protocols have not been implemented in the past.
Tema	Rema

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 16 – Exemplo de Equativa Temática em JoVE #2.

JoVE #2

The main advantage of using this technique with existent method like ELISA	is that MFIA is a multiplexed assay.
Tema	Rema

Fonte: elaboração do autor.

A presença de Equativas Temáticas na seção de Justificativa dos AAP serve para dar um caráter de exclusividade às vantagens desses experimentos, salientando a importância de sua publicação no periódico e contribuindo para própria justificativa do porquê de se realizar esses experimentos. Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014) afirmam que as Equativas Temáticas trazem o significado de algo é ‘isso e apenas isso’. Para o atual estudo, podemos entender essa afirmação como ‘a vantagem desse experimento é essa e não outra’.

5. Conclusão

Esse estudo colaborou para o aprofundamento de algumas questões sobre o Artigo Audiovisual de Pesquisa, um novo gênero acadêmico multimodal. Juntamente com Milani (2014), esse estudo mostra a contribuição da metafunção Textual para o caráter instrucional dos AAP. As três metafunções comprovam esse caráter uma vez que: a) o tipo de Processo mais recorrente é o Material, focalizando em ações no mundo físico (SOUZA, 2015); b) o tipo de Modo oracional mais recorrente é o Comando, convocando os expectadores a reproduzirem os procedimentos em seus laboratórios (SILVA, 2015a, 2015b) e c) os Temas mais recorrentes são Processos e Circunstâncias, privilegiando esses elementos no arranjo da mensagem (MILANI, 2014).

Os procedimentos analíticos e discussão dos resultados aqui apresentados dedicaram-se principalmente ao aprimoramento do que já se conhecia sobre os AAP através da metafunção textual (MILANI, 2014). Uma vez que esse gênero se compõe a partir de mais de um modo semiótico, é necessário estudar esses outros modos (imagem em movimento e som) sistematicamente. Além de utilizar um *corpus* mais numeroso, estudos futuros podem se dedicar às relações entre os modos semióticos (relações interssemióticas) que compõe os AAP a fim de compreendê-los de uma maneira holística.

Referências Bibliográficas

FUZER, C; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 1 ed. London/Baltimore/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London/New York: Routledge, 2014.

JOVE. **About**. Disponível em: <<http://www.jove.com/about>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

MILANI, V. **Textual and compositional meanings in audiovisual research articles: a multimodal analysis**. 2014. 34 f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, T. C. Recursos interpessoais em artigos audiovisuais de pesquisa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 9, n. 1, p. 150-161, 2015. <http://dx.doi.org/10.14393/DL17-v9n1a2015-8>

_____. **Interação e relações sociais em artigos audiovisuais de pesquisa como um gênero multimodal na perspectiva da análise crítica de gênero**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOUZA, M. **Análise crítica de gênero: significados ideacionais em artigos acadêmicos audiovisuais de protocolo de pesquisa**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SWALES, J. M. **Research genres: explorations and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 2. ed. Great Britain, 2004.

Artigo recebido em: 05.07.2016

Artigo aprovado em: 04.11.2016

Ontem, hoje e amanhã: sobre a *web* e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira
Yesterday, today and tomorrow: about the web and the emerging collaborative tools for foreign language teachers

Alan Ricardo Costa^{*}
Vanessa Ribas Fialho^{**}

RESUMO: Considerando que “[...] só é possível prever o futuro quando se olha para o passado” (LEFFA, 2012, p. 404), se faz necessário investigar o passado e o presente da *web*, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das tecnologias educacionais para o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), para especular sobre o futuro, por mais incerto que este seja. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as mudanças nas TIC e ferramentas educacionais, do passado para o presente, para apontar perspectivas emergentes ao alcance do professor de LE. Os resultados - que partem de observações sobre alguns recursos e ferramentas digitais disponíveis no *Repositório Acción E/LE* (Espanhol como Língua Estrangeira) - indicam que: (1) recursos online e TIC em geral não tendem a negar o antigo, mas sim incorporá-lo ao novo, fazendo com que tais recursos estejam em contínua evolução; (2) esta evolução, conseqüentemente, acontece de forma gradual e complexa: nem todas as TIC e tecnologias educacionais mudam ao mesmo tempo ou na mesma medida; (3) a tendência mais visível e emergente é, possivelmente, a colaboração em massa subjacente às ferramentas e seus usos, o que explica o surgimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA), por exemplo.

PALAVRAS-CHAVE: Retrospectiva. E/LE. *Web* 2.0. Colaboração. Recursos Educacionais Abertos.

ABSTRACT: Considering that “[...] it is only possible to foresee the future when looking to the past” (LEFFA, 2012, p. 404), it is necessary to investigate the past and the present of the *web*, the Information and Communication Technologies (ICT) and the educational technologies for the teaching and learning of Foreign Languages (FL) to speculate about the future, regardless its uncertainties. Therefore, the aim of this work is to present and discuss the changes in ICT and educational tools, from the past to the present, to point emerging perspectives to the FL teacher’s reach. The results – which come from observations about some digital tools and resources available in the *Repositório Acción E/LE* (Spanish as a Foreign Language) – indicate that: (1) online resources and ICT in general do not usually deny the past, but yet include it in the new, making such resources to be in continuous evolution; (2) this evolution, consequently, happens in a gradual and complex way: not all the ICT and educational technologies change at the same time and same extent; (3) possibly, the most visible and emerging tendency is the mass collaboration implied to tools and its uses, which explains the emerging of the Open Educational Resources (OER), for instance.

KEYWORDS: Retrospective. S/FL. *Web* 2.0. Collaboration. Open Educational Resources.

* Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Graduado em Letras – Espanhol e literaturas de língua espanhola, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), atualmente realizando pós-doutorado pela mesma instituição.

1. Introdução

Se listássemos os variados conceitos de *tempo* em grupos aproximados por semelhanças entre si e dispuséssemos tais definições em ordem, como em uma linha, nas extremidades possivelmente estariam dois conceitos antagônicos. Estas duas acepções opostas podem ser resumidas e ilustradas com versos clássicos da Música Popular Brasileira (MPB). De um lado, teríamos a noção de tempo representada pelo verso “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”, da canção *Como nossos pais*, escrita por Belquior e popularizada na voz de Elis Regina. Do outro lado, teríamos a noção de tempo representada pelo verso “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, da canção *Como uma onda no mar (Zen-Surfismo)*, composta e interpretada por Lulu Santos. A primeira noção parte da premissa de que o tempo passa e voltamos ao que éramos antes, em movimentos circulares (ou pendulares); a segunda, atribuída ao filósofo grego Heráclito de Éfeso, parte da premissa que jamais voltamos ao que éramos, e a cada segundo que passa mudamos.

Longe de optar por este ou aquele conceito, no presente trabalho, que tem como base a área da Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Mediado por Computador (doravante ELMC), será adotada a noção de tempo como “transformação” e “evolução”, em oposição à ideia de tempo como “repetição” (LEFFA, 2003). Tal perspectiva será defendida principalmente porque interessa aqui debater as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹ e as tecnologias educacionais popularizadas com o advento da Internet aplicadas ao ensino de línguas. Nesse sentido, é mais profícuo discutir o processo de assimilação destas TIC e tecnologias educacionais pela sociedade. Entende-se que as muitas tecnologias relacionadas à Educação, de forma geral, e ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE), em específico, de acordo com Paiva (2010), não se tornam velhas mídias e morrem. Pelo contrário: elas evoluem e se reconfiguram com as tecnologias digitais e, por isso, estão cada vez mais “presentes no computador e, de forma especial, no celular, devido à mobilidade e a portabilidade desse equipamento” (PAIVA, 2010, p.2).

O objetivo maior deste trabalho é evidenciar os recursos tecnológicos, direta ou indiretamente educacionais, em sua evolução com a passagem do tempo. A considerar o escopo da discussão, isto é, as tecnologias contemporâneas que podem ser usadas pelos professores de língua, o foco recai sobre as ferramentas de uma nova Era da Internet, mais colaborativa, em

¹ Ou Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) ou, ainda, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

contraste com uma Era anterior, com uma rede menos participativa no que tange aos usuários. O objetivo específico é discutir de que forma esses “novos” recursos – emergentes e em constante renovação – surgem como alternativa para professores de LE na sala de aula, seja ela a típica sala de aula presencial, o laboratório de informática das nossas escolas ou um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) na Educação a Distância (EaD).

A justificativa para a discussão proposta é a necessidade de compreender de forma crítica o dinamismo e a emergência destas ferramentas tecnológicas e seu papel na mediação da aprendizagem de LE por parte dos professores. Nesse viés, não nos soa clichê reafirmar a importância de se estudar o passado para compreender o presente e especular sobre o futuro, por mais imprevisível que o mesmo seja. Por mais complexa que aparente ser a tarefa, já “não é possível viver sem tentar prever o futuro” (LEFFA, 2003). Uma postura de passividade frente às atualizações das TIC e tecnologias educacionais, ou certo fatalismo por parte do docente que sequer se propõe a uma olhada mais crítica do seu entorno e da *cibercultura* que o cerca – do presente para o futuro –, nada mais significa que um contínuo atraso do professor frente às demandas de ELMC no século XXI.

Estruturamos o presente artigo da seguinte maneira. Primeiramente, propomos uma breve retrospectiva histórica da Internet e algumas de suas transformações recentes, tendo como base a revisão de literatura da área (PAIVA, 2010, 2012 e 2015). Posteriormente, relembramos o projeto de pesquisa “Mapeando os recursos didáticos da Internet para o ensino de ELE – construindo um repositório²” (FIALHO, 2010), ativo entre os anos de 2010 e 2012. É a partir deste projeto que discutimos com maior propriedade as mudanças visíveis, mesmo em um curto período de tempo, nas ferramentas disponíveis na Internet aplicáveis ao ensino de LE. Após tais discussões, defendemos que as ferramentas na *web* não mudam de forma instantânea ou linear, mas sim se transformam aos poucos, de forma processual e em conexão com ferramentas distintas, o que nos permite pensar no futuro de algumas ferramentas que tendem a adotar características de outras. Finalmente, discutimos as tendências das ferramentas atuais na Internet para o professor de LE: a considerar que o presente aparenta ser caracterizado pela emergência de uma perspectiva colaborativa, o futuro, por conseguinte, tende a ser marcado por epistemologias em rede, colaborações em massa e práticas abertas, tendo como exemplo os Recursos Educacionais Abertos (REA), a serem apresentados nas linhas que seguem.

² Projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fomentado por meio do Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM) nos anos de 2010 e 2011.

2. Breve retrospectiva da *web*

Segundo Paiva (2015, p. 1), “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo”. Para a autora, as variadas tecnologias – do livro ao computador – são incorporadas à Educação e ao ensino de línguas em movimentos recorrentes de três etapas: (1) desconfiança, tensões, rejeição e/ou censura, (2) incorporação gradual por parte da escola em decorrência de atividades sociais, e (3) aceitação, normalização e incorporação às práticas pedagógicas (PAIVA, 2010, 2012, 2015). O exemplo que nos é mais pertinente, atualmente, é o das TIC e das ferramentas digitais, mas este processo, historicamente, já se deu até mesmo com o papiro, o códex e o livro. Cada um deles incorporando elementos da tecnologia anterior e sendo implementada na sociedade de maneira gradual, sem deixar de considerar aspectos culturais, econômicos, políticos etc.

Na história do ensino de línguas, com as tecnologias de escrita (*volumen*, códex, livros, gramáticas), áudio (fonógrafo, gramofone, gravador, disco, fita) e vídeo (projektor, televisão), não foi muito diferente: a implementação se dava de modo a contemplar, e não de excluir, as potencialidades anteriores. As tecnologias eram inseridas no âmbito educacional em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua (PAIVA, 2015). Era necessário, portanto, perceber que a aprendizagem de LE estava atrelada ao oferecimento de *input* menos artificial e, conseqüentemente, à conciliação de ferramentas diversificadas. A evolução do material impresso, sonoro e visual, portanto, consideravam sempre somar os recursos prévios ao invés de descartá-los.

O surgimento do computador em contexto de Guerra Fria, a partir de interesses do governo norte-americano, assim como o surgimento do projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*)³, em 1960, e a popularização dos computadores pessoais (*Personal Computers*, ou apenas PC), conforme menciona Paiva (2010), culminaram no advento da Internet. O fenômeno da agregação, contrário a um desmantelamento, se manteve: computador e internet, juntos, somavam as potencialidades de tecnologias de outrora, como máquina de escrever, gravador, calculadora, projetor de slides, rádio, televisão, telefone, fax e

³ Projeto desenvolvido na Universidade de Illinois. O projeto PLATO, grosso modo, usava uma ferramenta de autoria (*softwares* para criação de atividades) conhecida como “tutor”, que permitia desenvolver exercícios de gramática e vocabulário com *feedback* automático. Conforme menciona Paiva (2010), o projeto oferecia instrução mediada por computador para várias línguas.

muitas outras (PAIVA, 2015, p. 9). Novamente fazendo uso das palavras de Paiva (2010), as tecnologias convergiram para o computador e para o telefone celular, permitindo ao usuário o acesso rápido às inúmeras informações, de qualquer lugar e em qualquer horário. Tais mudanças são tão notórias, e influenciam a sociedade e a Educação de maneira ímpar, não somente no que concerne a recursos novos. Influenciam também em um novo universal, nas novas formas de agir, comunicar, ensinar e aprender. É o que o filósofo francês Pierre Lévy (2010a) caracteriza como *cibercultura*.

Especificamente sobre as TIC e tecnologias educacionais, é preciso considerar que sua adesão social não acontece de forma instantânea, mas sim gradual. Logo, as mudanças de concepção de Educação e epistemologias relacionadas não são diretas, ou se dão da mesma maneira, com as mesmas características. Prova disso é que podemos ter fases da *web* concomitantes (PAIVA; BOHN, 2012). Estamos falando de duas Eras, com ideologias distintas, na qual estão diferentes tecnologias e recursos. A dita *Web 1.0*, a primeira Era, que alguns autores estabelecem como ocorrida de 1994 a 2004, e a segunda, intitulada *Web 2.0*. Uma vez que a história não é linear, e depende da conexão e do equipamento, ainda existem muitas pessoas que só podem usar os primeiros recursos da *Web 1.0* (PAIVA; BOHN, 2012). Estas duas⁴ etapas da *web* serão apresentadas a seguir.

2.1 *Web 1.0*

Os conceitos de *Web 1.0* e *2.0* são atribuídos a Tim O'Reilly (2007), que, para reforçar a tendência da colaboração e da troca de informações entre os internautas em um segundo momento da Internet, em contraste a um primeiro, cunhou no ano de 2004 os termos supracitados. De acordo com Coutinho e Bottentuit Junior (2007, p. 199), a *Web 1.0* era bastante onerosa para os seus utilizadores: “a grande maioria dos serviços eram pagos e controlados através de licenças, os sistemas eram restritos a quem detinha poder de compra para custear as transações online e adquirir o software para criação e manutenção de sites”.

Enfocando o papel desta Era da *web* no âmbito educacional, Paiva e Bohn (2012) apontam que, com a *Web 1.0*,

⁴ Alguns autores ainda apontam a existência de uma terceira fase, 3.0, “um estágio futuro, mas cuja previsão é a ampliação da inteligência artificial, avanços na computação gráfica e em aplicações na *web*” (PAIVA e BOHN, 2012, p.3). Como o escopo aqui é a emergência da colaboração em massa, vamos nos deter especificamente na transição da *Web 1.0* para a *Web 2.0*.

surgiram as páginas ou homepages, ainda bastante estáticas e sem recursos interativos. Nessa fase, professores e alunos puderam ter acesso a páginas com conteúdos didáticos específicos para as diversas línguas. O material aparece pronto e, com um click duplo, o usuário da rede poderia e ainda pode ter acesso a uma série de conteúdos, tais como enciclopédias, jornais, revistas e outros sites que oferecem atividades para a aprendizagem de línguas (PAIVA; BOHN, 2012, p. 3).

Assim, temos novamente evolução. Ainda que muito fechada, pouco (ou quase nada) interativa e com custos altos em termos socioeconômicos, para professores em geral e professores de línguas, a *web* se mostrou como um avanço. Tendo em vista o desconhecimento, na época, de uma outra fase da *Web*, *a posteriori*, o que se tinha com a *Web 1.0* já era vantajoso ao docente.

A considerar que a história não é marcada por eventos definitivos, e que uma fase ou período histórico não começa oficialmente meia-noite de determinado dia de dado mês e ano, cabe resgatar as discussões sobre a transição - por vezes inconsciente - da *Web 1.0* para a *Web 2.0*. Segundo Coutinho e Bottentuit Junior (2007), a *Web 1.0* trouxe notórios avanços no que concerne ao acesso à informação e ao conhecimento, porém a filosofia que estava por detrás do conceito de rede global foi sempre a de um espaço aberto a todos, ou seja, sem um “dono” ou indivíduo que controlasse o acesso ou o conteúdo publicado (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, p. 199). Ainda segundo os autores, houve constante preocupação por tornar este meio cada vez mais democrático, e “a evolução tecnológica permitiu o aumento do acesso de utilizadores possível pela largura de banda das conexões, pela possibilidade de se publicarem informações na *web*, de forma fácil, rápida e independente de software específico, linguagem de programação ou custos adicionais” (*idem, ibidem*). Assim, a *Web 1.0*, ainda que não epistemologicamente aberta, horizontal e efetivamente colaborativa, não deixava de possibilitar uma colaboração menor. Afinal, conforme comentam Paiva e Bohn (2012, p. 16), “a *web* é o reino da colaboração, e existir na *web* já é uma forma de colaborar”. A *Web 1.0* não negava, pois, a colaboração e a participação ativa do usuário, apenas não a possibilitava por fatores de ordem técnica, tecnológica, cultural, financeira, etc. Aos poucos, a evolução de alguns destes recursos, seguida pela evolução gradual de outro, mudou este paradigma na chamada *Web 2.0*.

2.2. *Web 2.0*

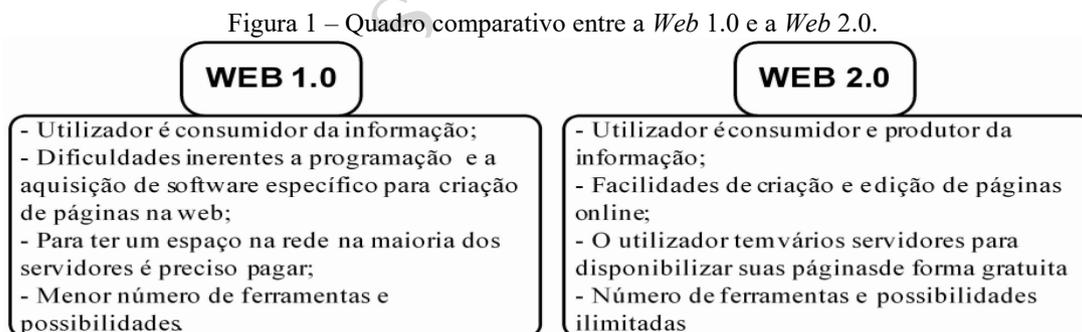
Quando Leffa (2003, p. 7) menciona que a “Internet se caracteriza não só por facilitar ainda mais o acesso à informação, mas também por transformar as pessoas de meros

espectadores em participantes do processo comunicativo” e que “Qualquer pessoa plugada na rede tem a oportunidade não só de receber, mas também de produzir informação”, ele está possivelmente discutindo a segunda geração da *web*, conhecida por *Web 2.0*.

Paiva e Bohn (2012, p. 6), citando O’Reilly, resumem que a *Web 2.0* é “a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma”. Segundo as autoras, entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas. Com base na leitura de O’Reilly (2007), a ideia principal é transformar a *web* em uma grande plataforma, onde os softwares estarão disponíveis para os internautas de forma gratuita e sem a necessidade de instalá-los nos computadores (PAIVA; BOHN, p. 6).

A filosofia da *Web 2.0* prima pela facilidade na publicação e rapidez no armazenamento de textos e ficheiros, ou seja, tem como principal objectivo tornar a *web* um ambiente social e acessível a todos os utilizadores, um espaço onde cada um selecciona e controla a informação de acordo com as suas necessidades e interesses (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, p. 200).

Coutinho e Bottentuit Junior (2007) sistematizam as distinções de características entre a *Web 1.0* e a *Web 2.0* no seguinte quadro:



Fonte: Coutinho e Bottentuit Junior (2007).

Citando novamente Paiva e Bohn (2012), vale frisar que as ferramentas da *Web 2.0*, como *blogs*, *wikis*, *podcasting*, *RSS*, entre outros, não foram construídos para fins educacionais. Entretanto, devido às suas características de cunho colaborativo, os professores estão aproveitando esse potencial da *Web 2.0* para utilizarem esses recursos como ferramentas adicionais no ensino de LE. Daí a importância de destacar, por exemplo, que há (a) as TIC e (b) as tecnologias educacionais, distintas no que concerne ao propósito (comunicacional ou

educacional) de sua produção. A distinção entre elas pode ser elemento chave na evolução de cada recurso, pois a demanda por um ou outro pode acelerar (assim como a negação ou censura pode retardar) as atualizações da ferramenta por parte de professores.

3. O Repositório Acción E/LE e a internet entre 2010 e 2012

O projeto “Mapeando os recursos didáticos da Internet para o ensino de ELE – construindo um repositório”, já mencionado em linhas prévias, iniciado em março de 2010, contava com o objetivo principal de mapear recursos didáticos disponíveis gratuitamente na Internet para professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), propondo a construção de um repositório comentado em forma de *website* (COSTA; FIALHO, 2010). O público principal ao qual o repositório – nomeado *Repositório Acción E/LE*⁵ em 2011 – se destinava eram os professores e futuros professores da área, como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e literaturas de língua espanhola da UFSM. Ainda assim, o site contava com livre acesso aos demais interessados, como estudantes de E/LE em geral.

Figura 2 – Home do site do Repositório Acción E/LE.



Fonte: Imagens extraídas do *Repositório Acción E/LE*⁶.

Para dar conta da imensa quantidade e variedade de materiais digitais mapeados, o *Repositório Acción E/LE* foi sistematizado através de taxonomias próprias, ou seja, classificações de recursos que auxiliam professores e aprendizes de E/LE (COSTA; FIALHO, 2014). Estas taxonomias consideravam tanto a forma quanto a função do recurso em questão. Por exemplo, um blog que mantém características inerentes a um “gênero blog” (conjunto de

⁵ Disponível em: <www.ufsm.br/accionele>.

⁶ Disponível em <www.ufsm.br/accionele>.

posts/notas pessoais organizados em um site de forma cronológica, semelhante a um diário digital) foi listado na taxonomia *Blogs*. No entanto, se tal blog foi empregado para suportar algum outro gênero e, essencialmente, foi desenvolvido com outra função (como servir de repositório de materiais), este mesmo blog aparece listado na taxonomia *Otros repositórios*⁷.

Dentre as 33 taxonomias listadas no repositório há recursos que são notoriamente didático-educacionais, como *Actividades impresas* (atividades impressas), *Actividades online* (atividades online) e *Diccionarios y conjugadores* (dicionários e conjugadores). No entanto, também listamos recursos que não são didáticos *per se*, mas podem receber um tratamento didático e irem à sala de aula como um recurso. É caso de taxonomias como *Chats*, *Videos* e *Herramientas de webconferencia* (ferramentas de web conferência), entre outras (COSTA; FIALHO, 2014).

Figura 3 – Taxonomias do *Repositório Acción ELE*.

Recursos Didáticos

A



[Actividades Impresas](#)



[Actividades Online](#)



[Asociaciones de Profesores](#)

B



[Bibliotecas y E-books](#)



[Blogs](#)



[Buscadores](#)

Fonte: Costa e Fialho (2014).

Cabe aqui exemplificar que a passagem do tempo é realmente complexa e gradual, pois em um mesmo “ponto” na linha temporal coexistiram tecnologias que poderiam ser interpretadas como pertencentes à *Web 1.0*, enquanto outras apresentavam características inerentes à *Web 2.0*. Peguemos o exemplo do ano de 2011, onde tínhamos as 33 taxonomias já bem definidas na lista de materiais disponíveis no *Repositório Acción E/LE*. Conforme a tabela

⁷ As taxonomias do *Repositório Acción E/LE* são apresentadas, no site, em espanhol.

a seguir, alguns recursos são muito mais colaborativos, com sujeitos mais ativos, enquanto outros são mais individuais, com sujeitos mais passivos.

Quadro 1 – Algumas taxonomias do *Repositório Acción ELE* com relação à *Web 1.0* e à *Web 2.0*.

<i>Web 1.0</i>	<i>Web 2.0</i>
<i>Diccionarios y Conjugadores</i>	<i>Blogs</i>
<i>Gramáticas</i>	<i>Herramientas de webconferencia</i>
<i>Historietas humorísticas</i>	<i>Podcasts</i>
<i>Literaturas</i>	<i>Redes sociales</i>
<i>Periódicos y Revistas</i>	<i>Sitios para compartición de archivos</i>
<i>Rádios y TVs online</i>	<i>Sitios para creación de blogs</i>

Fonte: elaboração dos autores.

Outrossim, ainda é possível ir além: dentro de uma mesma taxonomia é possível vislumbrar recursos que se assemelham ao perfil de ferramentas da *Web 1.0* e outras da *Web 2.0*. É o caso da taxonomia *Recursos wiki para la clase*, que tem conteúdo diferenciado da taxonomia *Wikis*. Nesta última, temos uma lista de wikis já prontas, enquanto que na primeira temos uma lista de sites e softwares que permitem a criação de novas wikis. A considerar que na taxonomia *Wikis* temos basicamente um repositório de wikis já iniciadas, mas nem todas abertas à inclusão de novos conteúdos, o que não condiz com a segunda fase da *web*, podemos categorizá-la como composta por recursos tanto pertencentes à *Web 1.0* quanto de recursos da *Web 2.0*.

Também deve constar na discussão que um recurso que apresente características da *Web 2.0* será empregado mediante uma postura ativa e colaborativa do usuário. É o caso de alguns sites de redes sociais estudados por Aguiar e Silva (2010), cujos usuários não aproveitavam determinados potenciais de interagir, participar e atuar de forma ativa na rede social estabelecida. Importa, portanto, o uso que se faz da tecnologia.

Como já mencionamos anteriormente, as pesquisas e investigações desenvolvidas a partir do *Repositório Acción E/LE* nos dão insumo para discutir com maior propriedade as mudanças rápidas, às vezes de um ano para outro, nas ferramentas ao alcance do professor de LE. Isto porque, atualmente, os arquivos do *Acción E/LE*, entre 2010 e 2012 (ano em que houve

uma última atualização definitiva em seu conteúdo), podem servir como um humilde material de museu: um museu de recursos digitais mapeados que pode ser acessado.

Resumiremos nossas discussões a partir de uma viagem ao passado do *Repositório Acción E/LE* a três pontos principais, a saber:

(i) “Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu a um segundo”. Lançando mão novamente do verso da canção de Lulu Santos, apontamos que chamou a atenção, logo nos primeiros meses do *Repositório Acción E/LE* no ar, a constante necessidade de revisão das taxonomias e de seus conteúdos. De uma semana para outra, às vezes de um minuto para outro, conteúdos disponíveis na *web* eram apagados, editados ou alocados em novos sites. Pelo menos duas mudanças se faziam constante em algumas taxonomias: (1) as mudanças de endereço eletrônico, para as quais era necessária constante manutenção dos links em funcionamento, e (2) as mudanças de teor, que repercutiam na necessidade de contínua avaliação do conteúdo de cada site de modo a mantê-lo sempre na taxonomia mais condizente com sua forma e função atual.

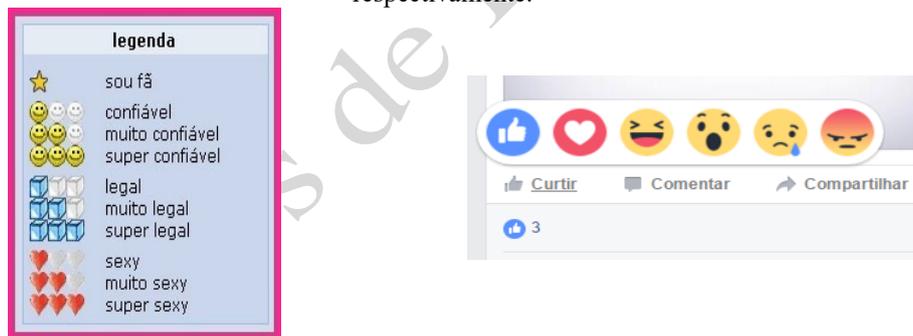
Evidentemente, as taxonomias modificavam-se de forma não harmônica e assíncrona. A taxonomia *Periódicos acadêmicos online*, que contém revistas acadêmicas especializadas na publicação de artigos cuja temática se relacione com TIC e tecnologias aplicadas à educação, por exemplo, sofreu pouquíssimas alterações em seu conteúdo. O mesmo se passou com a taxonomia *Buscadores*, que lista sites de busca, como o Google. Em contrapartida, *Blogs*, *Juegos educativos* (jogos educativos) e *Podcasts* estavam entre as taxonomias que mais necessitavam revisão e atualização.

(ii) As mudanças tendem a ser partilhadas entre recursos até então díspares, que se tornam mais assemelhados entre si. A taxonomia *Redes sociales* – composta por sites de redes sociais, que possuem uma longa tradição de popularização no Brasil (AGUIAR; SILVA, 2010) – exemplifica de forma profícua a assimilação de recursos efetivos em um site e que, por seu sucesso, passam a ser incorporados por outros. Aqueles que chegaram a vislumbrar o *design* mais antigo da página inicial do site *Orkut*, o site de rede social mais popular do país já em 2007, lembra-se que a página continha muitas informações estáticas, com poucos recursos de interatividade com outros usuários, razão pela qual talvez as comunidades e seus fóruns fossem tão frequentados pelos internautas. Posteriormente, isso foi modificado, com a ascensão do *Twitter*, e com a popularidade do *Facebook* em outros países, o *Orkut* passou a ter um design

mais assemelhado ao da atual *timeline*, onde maior número de informação e opções de interação era ofertado⁸.

Também exemplifica a assimilação de recursos entre sites as características ferramentas de “curtir”, “favoritar” ou, de algum modo, sinalizar sua opinião ou preferência por determinado material ou conteúdo. Este tipo de ferramenta, já presente no extinto *Orkut*, também se fazia presente em outros sites de redes sociais, e assim se mantém, não da mesma maneira, mas em constante aprimoramento e refinamento. O site *TechTudo*, por exemplo, em novembro de 2013, divulgou a notícia *Twitter imita o Facebook e usa botão ‘curtir’ no lugar de ‘favoritar’*, referindo-se ao botão "Favoritar", que deu lugar ao “Curtir” tanto na versão em inglês (*like*), como no site em português.

Figura 4 – Recursos variados de “curtir”, “comentar”, “compartilhar” etc., das redes sociais *Orkut* e *Facebook*, respectivamente.



Fonte: montagem com imagens extraídas do *Orkut*⁹ e do *Facebook*¹⁰.

Ainda segundo o mesmo site, entre

as redes sociais, a "inspiração" em outros sites a fim de simular uma linguagem universal é comum. Do Twitter, o Facebook adotou as hashtags e a opção “seguir”; já o Instagram faz o uso de @ antes de nomes de usuário. Por outro lado, o Twitter adotou filtros em fotos que foram popularizados pelo Instagram e, agora, o microblog faz novos testes na carona do Facebook (TECHTUDO, 2013).

⁸ Outro exemplo pertinente foi, em 2008, o acréscimo da ferramenta de comunicação instantânea, na forma de uma janela de chat, muito semelhante ao utilizado pelo Facebook. Para maiores informações, leia a notícia em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,MUL867951-6174,00-GOOGLE+INTEGRA+COMUNICADOR+INSTANTANEO+AO+ORKUT.html>>.

⁹ Disponível em <<http://colmeia.biz/wp-content/uploads/2014/07/orkut6.jpg>>. A rede social Orkut, atualmente, está desativada.

¹⁰ Disponível em <www.facebook.com.br>. Durante o período de escrita deste artigo e edição da versão final, o Facebook atualizou seu recurso de curtir, possibilitando atribuir novas “reactions”. Dentre as opções de reações, além do “curti”, estão: “amei”, “haha” (“achei engraçado”), “uau”, “triste” e “Grr” (“fiquei irritado”). Para saber mais, ver: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/grr-uau-haha-entenda-significados-dos-botoes-do-facebook-reactions.html>>.

A importância destas assimilações de recursos entre um ou outro site de rede social justifica-se pelo enriquecimento dos modos de interação. A cada nova atualização que permite expressão de opiniões, compartilhamento instantâneo ou interação síncrona e online, o usuário passa a ser mais ativo, tornando-se muito mais internauta da *Web 2.0* que da *Web 1.0*.

iii) Com as mudanças do conteúdo listado no repositório, por que não modificar o próprio repositório também? A taxonomia *Portales educacionales*, composta por portais educacionais com conteúdo voltado ao ensino de espanhol e E/LE, foi uma das muitas analisadas sob procedimentos metodológicos diversos. Com o estudo dos referidos recursos, notamos que um portal educacional apresenta um maior arsenal de ferramentas – como: agendas de eventos, ferramenta de buscas, FAQ (*Frequent Asked Questions*), fórum de discussão, entrevistas com professores, contador de visitas, etc. – aparentando assim ser uma evolução de um repositório digital educacional. Na esteira destas discussões, pareceu-nos pertinente averiguar as possibilidades de acréscimo de tais recursos no próprio *Repositório Acción E/LE*, de modo a torná-lo um portal educacional (COSTA; FIALHO, 2014). A evolução do *Repositório Acción E/LE* a um portal educacional parece ser mais uma forma de as TIC e tecnologias educacionais seguirem o percurso da *Web 1.0* à *2.0*, no sentido de as ferramentas de um portal possibilitarem maior participação e colaboração entre os internautas usuários.

4. Para além do movimento pendular

Antes de avançarmos para as discussões sobre a colaboração em massa nos recursos atuais disponíveis na internet (SUROWIECKI, 2006; FIALHO, 2011), discorreremos sobre a progressão dos mesmos.

Reiteramos uma vez mais que a incorporação das novas tecnologias nem sempre é universal (PAIVA, 2010) e que a história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso, em que as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos (PAIVA, 2015). Considerando a complexidade destas questões, são necessárias ressalvas à ilustração da passagem do tempo para as TIC e tecnologias educacionais por meio da metáfora do pêndulo, que tem sido muitas vezes usada para descrever o movimento tanto da história como do ensino de línguas (LEFFA, 2003, p. 6).

A metáfora do pêndulo supõe o fluxo e refluxo da história; o mecanismo básico de expansão e contração que caracteriza o próprio universo. Se o universo está agora, segundo os astrônomos, numa fase de expansão, um dia entrará numa fase de retração, seguida de uma outra fase de expansão e, assim, sucessivamente pela eternidade; o universo, como tudo que nele está contido, se repetirá sempre, renascendo, crescendo e morrendo. A metáfora do pêndulo, com seu movimento oscilatório de um extremo a outro, parece incorporar não só misticismo e ciência, mas também, por extensão, o padrão recursivo de que tudo acaba voltando ao ponto de partida para iniciar um novo ciclo (LEFFA, 2003, p. 3).

A metáfora do pêndulo, a partir de Leffa (2003), pode ilustrar alguns tópicos inerentes à transição de metodologias e abordagens no ensino de LE, pois se vê entre eles a oposição e o antagonismo, seja na concepção de língua, seja no papel do professor ou do aluno. É o caso, por exemplo, da Abordagem Direta e da Abordagem Audiolingual, algumas das que tem o professor como ator principal. Com o passar do tempo, em contrapartida, o aluno foi ganhando maior notoriedade, como na popular Abordagem Comunicativa, tão em voga desde os anos 1980 (e.g. LEFFA, 1988). Ainda assim, para a compreensão da evolução das TIC e tecnologias educacionais, não recorreremos a tal metáfora. Fazê-lo significaria talvez tomar partido da noção de repetição, na qual se nós ainda “não somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”, logo o seremos e o faremos. À vista disso, é preciso incorporar nessa ideia discutível dos ciclos que se repetem a ideia

de evolução, transformando o movimento oscilatório do pêndulo em espiral, onde o retorno não se dá exatamente ao ponto de partida mas a um ponto que vai gradativamente se afastando do ponto inicial. O que era retorno transforma-se em evolução. A busca mais simples de um padrão recorrente é substituída pela busca de um padrão em evolução, em constante processo de mudança, que, se, por um lado, é bem mais difícil de ser identificado, por outro, pode mostrar-se depois bem mais proveitoso (LEFFA, 2003, p. 8).

O movimento pendular que vem e vai, trilhando um curto caminho bem demarcado, é demasiado dicotômico, e negamos tal visão da história, que “vê erroneamente a evolução como um processo de substituição” de uma coisa por outra (LEFFA, 2003, p. 9). Em contraponto, concordamos com a visão de Leffa (*ibidem*) sobre a visão de “evolução”, entendida como transformação: “o novo não substitui o antigo, mas é incorporado a ele”. Não vemos aqui as tecnologias retrocedendo, dando passos para trás, mas sim trilhando caminhos novos, justamente por incorporar o antigo ao invés de deletá-lo. Cada uma das taxonomias do *Repositório Acción E/LE* poderia protagonizar uma história pautada na evolução de

potencialidades e usos inovadores, mostrando que o ponto de partida do pêndulo fica cada vez mais distante, para trás.

5. Ferramentas emergentes e tendência à colaboração

Até o presente momento, o que podemos ver emergir no uso das TIC e tecnologias educacionais no ensino de LE é a tendência cada vez mais visível à colaboração em massa, subsidiada por um crescente espaço de participação ativa dos usuários da internet.

Ao falarmos em colaboração, é importante especificarmos o que entendemos desse conceito. Muitos são os termos que podem ser usados para relacionar o conhecimento de um grupo de pessoas que formam um coletivo inteligente, a modo de exemplificação, como ocorre nas redes sociais ou comunidades virtuais. Surowiecki (2006) defende que temos uma “Sabedoria das multidões”; Tapscott e Williams (2007) argumentam a existência de uma “colaboração em massa”; e Lévy (2010b) apresenta o termo “Inteligência coletiva”. Tentaremos, de forma bastante resumida, abordar esses três conceitos.

Surowiecki (2006) revela a história do cientista britânico Francis Galton, que realizou uma experiência improvisada sobre a estimativa do público sobre o peso de determinado animal. Para o autor (SUROWIECKI, 2006), os apostadores (oitocentas pessoas) formaram um grupo bastante heterogêneo em profissão, idade, conhecimento (ou desconhecimento) sobre gado. Após as apostas, Galton começou a fazer testes estatísticos com as estimativas sobre o peso do animal e um deles foi o de somar todas as estimativas com relação ao peso e dividir pelo número de pessoas. Esse cálculo chegou à média que representava a sabedoria coletiva das pessoas que participaram da experiência e que errou o peso do gado em apenas meio quilo para menos do que o animal realmente pesava. Surowiecki (2006), assim, afirma que “sob as circunstâncias corretas, grupos são impressionantemente inteligentes, e frequentemente são mais inteligentes que a pessoa mais inteligente em seu interior” (SUROWIECKI, 2006, p. 12).

Situando o exemplo para o nosso campo de discussão, um dos mais famosos, dado por Surowiecki (2006), é o mecanismo de busca do *Google*, bem conhecido e bastante eficaz, e que é baseado e organizado na perspectiva da sabedoria das multidões. Quanto mais usado, mais inteligente ele se torna para os usuários.

A perspectiva de Surowiecki (2006), que pode ser vista também em Fialho (2011), relaciona-se com a proposta de Tapscott e Williams (2007) sobre a colaboração em massa, e

que passaremos a resumir. Podemos destacar as ideias dos autores com relação à internet, pois eles afirmam que,

[...] mudanças profundas na natureza da tecnologia, da demografia e da economia global estão fazendo emergir novos e poderosos modelos de produção baseados em comunidade, colaboração e auto-organização, e não em hierarquia e controle (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007, p. 9).

A capacidade de reunir o conhecimento “de milhões (se não bilhões) de usuários de maneira auto-organizável demonstra como a colaboração em massa está transformando a nova *web* em algo que não difere muito de um cérebro global” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007, p. 57). Exemplos reais e atuais de colaboração em massa destacados pelos autores são *YouTube*, *Linux* e Wikipédia. Nas palavras dos autores,

o simples fato de participar de uma comunidade online é uma contribuição para os espaços digitais públicos – seja fazendo negócio com a Amazon, produzindo um vídeo para o YouTube, criando uma comunidade em torno da sua coleção de fotos no flickr ou editando o verbete sobre astronomia na Wikipédia (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007, p. 30).

A visão de Lévy (2010b) sobre a “Inteligência coletiva” relaciona-se à sabedoria das multidões e à colaboração em massa que acabamos de resenhar. Lévy (2010b, p. 11) comenta que a conexão entre as pessoas através da internet culmina em “um ciberespaço mundial no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um”, sendo o ciberespaço um “meio heterogêneo e transfronteiriço” (LÉVY, 2010b, p. 12).

Essa rede de conexões assegura o desenvolvimento de grupos que partilham informações muito variadas por meio de diversas práticas da internet e “constroem juntos mundos virtuais puramente lúdicos – ou mais sérios –, constituem uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvem projetos políticos, amizades, cooperações..., mas dedicam-se também ao ódio e à enganação” (LÉVY, 2010, p. 12).

Se, inicialmente, a colaboração em massa se via em não muitos recursos, dentre os quais talvez o maior exemplo fossem as wikis, hoje já a temos de forma bem mais popular em variados recursos. *Blogs*, *Google Docs*, *YouTube*, *Hangout*, entre vários outros recursos da *Web 2.0*, são ferramentas colaborativas e a colaboração que proporcionam é benéfica na mediação da aprendizagem por parte do professor de LE. Esses exemplos, bem como várias outras ferramentas colaborativas, são favoráveis por possibilitar:

- Interagir e colaborar de forma dinâmica com os alunos em diferentes atividades;
- Avaliar a interação e a evolução dos alunos através de registros e históricos de modificações;
- Trocar ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para certos objetivos;
- (Re)fazer glossários, dicionários, livros, manuais, repositórios de aula, etc.;
- Criar comunidades de aprendizagem através de estruturas de conhecimento compartilhado.
- A participação mais efetiva, assim como a colaboração, contudo, não se dá apenas nas relações professor-aluno; também pode dar-se na interação entre docentes, no sentido de:
 - Criar grupos de pesquisa com professores e investigadores de diferentes instituições;
 - Trocar experiências de atividades e projetos;
 - Compartilhar materiais didáticos digitais (com especial ênfase nos REA, que possuem licença aberta) para uso em aulas;
 - Desenvolver materiais coletivos, feitos por inúmeros autores simultaneamente.

Cada um destes tópicos, bem como os recursos que podem possibilitá-los tecnologicamente, pode gerar discussões e debates específicos por parte de professores e pesquisadores. Enquanto Coutinho e Bottentuit Junior (2007) optaram por discutir de forma mais detalhada blogs e wikis, neste trabalho nos deteremos mais especificamente nas Ferramentas de Autoria para o Professor (FAP) e nos REA.

5.1. Ferramentas de Autoria para o Professor

A *Web 1.0* se caracterizou também pelas ferramentas de autoria, ou seja, softwares amigáveis que permitem ao leigo desenvolver material sem ser um programador (PAIVA; BOHN, 2012). Leffa (2006) opta por nomear de FAP, para enfatizar a contribuição desta ferramenta no trabalho do Professor (o P da sigla), o equivalente a “*Teacher Authoring Tool*” em inglês.

O domínio de uma FAP permite ao professor completar o que é apresentado em aula. Ele pode, por exemplo, preparar um conjunto de atividades relacionadas a sua disciplina e disponibilizá-las no laboratório da escola, na Intranet de sua instituição ou mesmo num servidor da Internet. (...) Não se trata de substituir o professor, mas de ampliar sua ação através da máquina. O professor torna-se mais presente mesmo estando distante do aluno (LEFFA, 2006, p.192-193).

Dentre os muitos recursos disponíveis, vale a pena mencionar o *Hot Potatoes*¹¹ que é gratuito e com possibilidade de “ser instalado no computador do usuário para produção de tipos diferentes de exercícios: múltipla escolha; palavras cruzadas; criação de frases a partir de palavras embaralhadas; combinar colunas; e preenchimento de lacunas” (PAIVA; BOHN, 2012, p. 3-4). As atividades produzidas por meio do *Hot Potatoes*¹² podem ser inseridas em *websites*, ou podem ser executadas no computador onde o software foi instalado.

Outro exemplo, mais pertinente, por ser específico para o ensino de línguas, é a ferramenta Ensino de Línguas Online (ELO), que produz atividades em diferentes módulos: (1) recuperação de texto, (2) reordenação, (3) *cloze*, (4) jogo da memória, (5) múltipla escolha e (6) atividade dialógica (LEFFA, 2006). Leffa (2012) destaca que o ELO,

Diferentemente do Hot Potatoes, apresenta o jogo da memória e uma atividade chamada Eclipse, de recuperação textual. Na leitura de textos, permite também acoplar um dicionário. A principal diferença, no entanto, está na análise feita da resposta do aluno, com base em palavras-chave, com maior tolerância para variações sintáticas e morfológicas. A combinação de dois tipos de feedback, um situado na resposta do aluno, correta ou não, e outro de caráter estratégico, com sugestões de pistas para a compreensão de um texto, é também um diferencial (LEFFA, 2012, p. 5).

Figura 5 – Duas alternativas de FAP: o *Hot Potatoes* (à direita) e o ELO (à esquerda).



Fonte: montagem com imagens extraídas do *Hot Potatoes* e do ELO¹³.

A escolha pelo ELO se dá por sua evolução recente. Anteriormente, tínhamos o ELO naquela que atualmente é conhecida como sua forma “*Old Desktop Version*”, versão software

¹¹ Disponível em: <<https://hotpot.uvic.ca/>>.

¹² Ver mais em: <<http://michel.barbot.pagesperso-orange.fr/hotpot/exercises.htm>>. Lembrando que, segundo Leffa (2012), o *Hot Potatoes*, da Universidade de Victoria, Canadá, teve as atualizações encerradas em junho de 2009, mas continua a disposição dos professores e é provavelmente o sistema de autoria mais popular da internet.

¹³ Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/>>.

para download e instalação no PC. Atualmente, lançada em 2011, temos a “New Cloud Version”, que é a versão ELO em Nuvem, totalmente online, gratuita e disponível na *web*. Esta versão atual não necessita instalação, e os usuários criam suas atividades diretamente na Nuvem, o que facilita o reuso e a adaptação dos materiais didáticos elaborados por professores.

Figura 6 – Página inicial do ELO em Nuvem.



Fonte: Imagem do site ELO em Nuvem¹⁴.

A evolução do ELO anterior para o ELO em Nuvem é típica da evolução de muitos dos recursos tecnológicos já mencionados anteriormente que seguem esta tendência à colaboração em massa e maior postura ativa do usuário. No caso do ELO em Nuvem isso fica bastante evidente principalmente por suas características de adaptabilidade.

Para Leffa (2012), no conceito maior de adaptabilidade está subsumida a ideia de que um objeto ou material digital pode ser modificado de uma situação para outra, encaixando-se melhor em outros objetos e materiais. Logo, o ELO possibilita que docentes façam ajustes e modificações em atividades já prontas, feitas por outros professores, de outros lugares. A adaptabilidade, então, para fins de adequação a um contexto educacional, facilita de forma notável o trabalho docente. É o caso hipotético de um professor de alemão que produz um jogo da memória em que a relação entre os pares de cartas é, de um lado, a imagem de uma peça de vestuário e, do outro, as palavras em alemão que descrevem a referida peça. Uma professora de E/LE que queira fazer uso da mesma atividade, mas para o espanhol, não precisará recomençar o trabalho do zero um novo jogo da memória: basta buscar e adaptar a atividade já pronta, criando uma nova, onde será substituído o léxico em alemão pelo léxico em espanhol. Tanto a primeira atividade, em alemão, quanto a segunda, em espanhol, estarão disponíveis no ELO para futuras modificações e (re)criações.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Figura 7 – Jogo da Memória (em espanhol) no ELO em Nuvem.



Fonte: imagem do módulo *¿Quién es quién?*¹⁵, no ELO em Nuvem.

Quanto mais fácil for (re)criar e (re)usar materiais no ELO em Nuvem, mais autores e colaboradores serão seus usuários. Os inúmeros materiais educacionais digitais dispostos ali, no que seria um repositório online acoplado à FAP, são resultados de participação e colaboração entre os professores e estudantes de LE.

5.2. Recursos Educacionais Abertos

Além das FAP, vale mencionar também os REA, sigla para Recursos Educacionais abertos, ou *Open Educational Resources*, em inglês. Estes, formalmente conceitualizados em congresso internacional da UNESCO, em Paris, França, no ano de 2002, se caracterizam pela promoção e divulgação de materiais educacionais divulgados sob licença aberta, pautados em perspectivas de acesso, uso, adaptação e redistribuição.

Tendo como referência teórica Amiel (2012), compreendemos que os REA se encontram inseridos dentro de um movimento por uma Educação Aberta, que se caracteriza por

Fomentar (ou ter a disposição) por meio de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e aprendizagem, mesmo quando essas aparentam redundância, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida (AMIEL, 2012, p. 19).

¹⁵ Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=273&etapa=3>>.

O movimento para uma Educação Aberta abarca inúmeras tentativas de rupturas de barreiras (socioeconômicas, geográficas, entre outras) diversas na educação, impossibilitando que ela seja, de fato, para todos, como se assegura na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, e na Constituição Brasileira.

Ainda que os REA possam ser considerados o estopim formal para o movimento para uma Educação Aberta, este não se define ou se restringe apenas a tais recursos. Com base em Amiel (2012), podemos pensar que além da abertura dos REA, a Educação Aberta se sustentam também, entre outros pilares, por práticas abertas.

No que tange à abertura dos REA, vale citar que limitações relacionadas ao modelo de compra e gestão da propriedade intelectual fazem com que o governo acabe tendo acesso somente às unidades impressas de materiais didáticos, e ainda tenha custos notórios de armazenamento e distribuição destes materiais, de acordo com Amiel (2012). O conteúdo destes recursos, por sua vez, geralmente é fechado sob o selo de “todos os direitos reservados”, não permitindo “seu real aproveitamento e adaptação às necessidades rotineiras de sala de aula” (AMIEL, 2012, p. 25). A oposição a estes materiais fechados se dá na forma das licenças abertas, que caracterizam de forma oficial os REA.

As licenças abertas, ou licenças livres, são aquelas que garantem ao usuário de uma obra protegida por direito autoral ou não a liberdade de utilizá-lo e gozar de benefícios de uso, cópia, distribuição, modificação etc. A forma mais popularizada de legalização destas aberturas é através das licenças *Creative Commons* (ou apenas CC), sendo a CC uma organização dedicada ao oferecimento de licenças oficiais menos restritivas que “*todos os direitos reservados*” para obras culturais, educacionais, artísticas etc.

A modo de exemplificação, atualmente, os materiais didáticos digitais voltados ao ensino de línguas e de LE listados no ELO em Nuvem podem ser disponibilizados acompanhados de algum selo CC. É possível acoplar no referido material (em cada módulo da atividade) um selo que garanta aos navegadores da FAP e aos usuários do material o entendimento da licença em questão e, por conseguinte, os limites de (re)uso daquele mesmo recurso. A seguir, alguns exemplos de selos CC, possíveis de serem empregados:

Figura 8 – Tipos de licença *Creative Commons*.

Fonte: *Creative Commons*¹⁶.

No que tange às práticas abertas, é preciso destacar que, na opinião de Amiel (2012), devemos buscar oportunidade para práticas abertas, isto é, práticas norteadas pelo objetivo de “fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada” (AMIEL, 2012, p. 26). Segundo tal autor, o ciclo de produção de REA é uma porta de entrada e um convite para essas atividades, e servirá de exemplo para outras.

Imaginemos um cenário onde um professor ou um tutor está planejando um momento de ensino-aprendizagem. Primeiro, há uma busca por recursos. Em um segundo momento, relacionam-se os recursos encontrados com outros recursos existentes – talvez materiais, práticas didáticas dos quais já fazemos uso. O processo relacional é, em si, um processo de criação, porém, ao fazê-lo, certamente são adicionados elementos originais. Portanto, é criado ou produzido um novo recurso. Esse processo descreve de maneira simples as atividades diárias de professores ao prepararem seus materiais didáticos ou ao planejarem um momento de ensino-aprendizagem. O último passo, compartilhar, é o menos comum. Somente com o compartilhamento desses recursos é que conseguimos fechar o círculo virtuoso da criação (AMIEL, 2012, p. 26-27).

¹⁶ Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/>>.

Os REA e as práticas abertas que os permeiam são os elementos entendidos aqui como compostos mediante ideologias e perspectivas de colaboração em massa, no sentido de que os REA e as práticas abertas que os acompanham são, em sua essência, pensados, de forma crítica e consciente, não para o individual, mas para o coletivo. O professor de LE que vê nos recursos do ELO em Nuvem um REA, por exemplo, precisa compreender que aquele material é um REA não somente por contar com um selo CC, mas sim para, além disso, entendê-lo como um recurso que pode (e deve) ser reusado, readaptado, reutilizado, remixado, traduzido, sintetizado, ampliado, entre outras inúmeras possibilidades de apropriação daquele material para fins educacionais diversos na perspectiva atual de ELMC.

É assim que os REA, não apenas o material em si, mas as práticas abertas subjacentes e inerentes a eles, estão em sinergia com a *Web 2.0*. e com a colaboração em massa: são materiais que, quanto mais abertos, mais colaborativos se tornam. Consequentemente, mais potencial para contribuir e enriquecer o trabalho pedagógico do professor de LE tais REA podem apresentar.

6. Considerações finais

Leffa (2003) advoga que o futuro está se tornando cada vez mais imprevisível, e uma das razões para essa imprevisibilidade é a convicção de que as mudanças atualmente estão acontecendo de modo muito mais rápido do que acontecia antes. Concordamos com o pesquisador, sobretudo ao considerar as mudanças vislumbradas por meio da evolução dos recursos mapeados e linkados no *Repositório Acción ELE* no relativamente curto espaço de tempo de 2 anos, de 2010 à 2012.

Outro dos motivos para a imprevisibilidade é a ideia de que o futuro é apenas uma projeção do presente. Ainda que mera projeção, esta se faz necessária, tendo em vista o papel do professor frente às tecnologias que medeiam o processo de ensino e de aprendizagem. Concordamos com Leffa (2003) também, portanto, sobre a necessidade de pensar o futuro. Daí a proposição deste artigo, que buscou contribuir com as discussões sobre o dinamismo e a complexidade das transformações referentes às ferramentas tecnológicas e educacionais a partir de um breve apanhado histórico da evolução da Internet e das duas fases da *web*: 1.0 e 2.0.

Sintetizamos aqui as três ideias principais, que repercutem uma na outra, e que defendemos ao longo do artigo:

(1) No que concerne às reflexões filosóficas sobre o *tempo*, não temos algo totalmente novo e diferente, nem temos o mesmo que já tínhamos antes. É preciso interpretar a passagem do tempo e a evolução das TIC e tecnologias educacionais em um meio termo entre estas duas concepções: as TIC e tecnologias educacionais evoluem de modo a não negar os recursos e potencialidades anteriores, mas sim a agregá-los. E, ao combiná-los, há uma expansão complexa de seu potencial pedagógico. Esta evolução não acontece de forma linear, imediata e igual entre todas as ferramentas, evidentemente.

(2) Sobre a evolução das TIC e tecnologias educacionais e as mudanças na sociedade causadas por tais adesões, podemos pensar na palavra “mais” como a palavra-chave para o entendimento da questão. Se antes tínhamos apenas a escrita, logo passamos a ter mais o áudio. Se antes tínhamos o computador, passamos a ter mais a Internet. Constantemente somamos e, por conseguinte, nesta equação de soma, temos resultados diferentes. Mas a palavra “mais” não serve somente para a ilustração da tecnologia em si; serve também para a filosofia imanente de seu uso. Se antes eu usava a *web* “sozinho”, em condição de solidão digital, agora já sei que encontro-me em uma rede mais colaborativa, onde posso somar-me ao outro. Um indivíduo soma-se aos demais, fazendo com que tenhamos uma epistemologia em rede, onde o “mais” significa a constante soma de mais um indivíduo apto a colaborar.

(3) Tendo em vista a *Web 2.0*, mais colaborativa e com maior participação, podemos pensar do passado para o presente e, a partir deste, fazer uma projeção para o futuro. Se no passado tínhamos uma *Web 1.0*, que ainda que não negasse a colaboração, não a permitia facilmente, esse paradigma logo foi derrubado na *Web 2.0*, para que pudéssemos participar, comunicar, interagir, compartilhar e colaborar mais e melhor. Nosso futuro, portanto, não é tão imprevisível assim, pelo menos no que diz respeito à forma de participação: participaremos cada vez mais. Seremos sujeitos ainda mais ativos. E este futuro tende a ser marcado por todas as evoluções necessárias para alcançar tal colaboração em massa: seja na forma de ir para a nuvem aquilo que ainda está operando no nível do software instalado e off-line, como é o caso das FAP e do ELO em Nuvem, seja na forma de abrir os recursos - em diferentes graus de abertura - como é o caso dos REA.

Como consideração final, neste artigo, partimos daquilo que “era”, do passado, para o que “é”, no presente. A *web era* menos receptiva, menos popular, com formas menos ricas de o professor interagir e colaborar. Hoje ela é muito mais popular, presente na sociedade de forma ubíqua: na comunicação, no ensino, na aprendizagem, na sociedade, no mundo de forma geral.

Ainda que nem em todos os lugares a Internet esteja totalmente presente, ela já é bem mais aberta e colaborativa em sua presença. No futuro, possivelmente ela *será* ainda mais aberta, com maiores oportunidades de colaborar e com formas mais ricas de colaboração em massa, não apenas para o ensino e a aprendizagem de línguas e de LE, mas na Educação de forma ampla, a partir da conexão e das aberturas estabelecidas em redes cada vez mais fortes que conectarão professores e estudantes no mundo inteiro.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, G. A.; SILVA, J. F. M. As bibliotecas universitárias nas redes sociais: Facebook, Orkut, MySpace e Ning. In: XVI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias SNBU/II Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais (SIBDB). 2010. **Anais...** Rio de Janeiro - RJ: UFRJ/SiBI. 2010.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Construindo um repositório para professores de E/LE - O passo a passo. In: XVIII Jornadas de jóvenes investigadores AUGM, 2010. **Anais...** Santa Fe, Argentina. 2010.

_____. *O Repositório Acción E/LE a partir de um estudo sobre Portais Educacionais*. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 13, p. 1-16, 2014.

COUTINHO, C. M. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE). 2007. **Anais...** Porto - Portugal: Instituto Politécnico do Porto, 2007. p. 199-204.

FIALHO, V. R. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2011.

_____. **Mapeando os recursos didáticos da Internet para o ensino de ELE** – Construindo um repositório. Projeto Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM). Nº de registro no GAP/CAL: 026218 PEIPSM, abril de 2010.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, 2003, v. 1, p. 225-250.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191.

_____. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Ireneu da Costa. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010a.

_____. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola; 2010b.

O'REILLY, T. What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. **Communications & Strategies**, n° 65, 2007. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839>. Acesso em: 24 set. 2015.

PAIVA, V. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 595-613.

_____. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Org.). **Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 13-29.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PAIVA, V. M. O.; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de LE: dos recursos off-line à web 2.0. In: BRAGA, J. C. F. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: SM, 2012, p. 57-84.

SUROWIECKI, J. **A Sabedoria das Multidões** - Por que muitos são mais inteligentes que alguns e como a inteligência coletiva pode transformar os negócios, a economia e a sociedade. São Paulo: Editora Record. 2006.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. **Wikinomics**. Como a Colaboração em Massa Pode Mudar o Seu Negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

TECHTUDO. Twitter imita o Facebook e usa botão 'curtir' no lugar de 'favoritar'. 2013. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/11/twitter-imita-o-facebook-e-usa-botao-curtir-no-lugar-de-favoritar.html>>. Acesso em: 29 out. 2015.

Artigo recebido em: 22.08.2016

Artigo aprovado em: 15.11.2016

Domínios de Lingu@gem

Equívocos em torno da escrita: o caso das dicas de produção de textos em vídeos do *YouTube*

Misconceptions about writing: the case of text production tips on YouTube videos

José Cezinaldo Rocha Bessa*

Rosângela Alves dos Santos Bernardino**

RESUMO: Com este trabalho, pretendemos apontar alguns equívocos presentes em materiais voltados para o ensino de língua portuguesa, com foco na produção de textos, e disponibilizados no formato de vídeos no *YouTube*. Fundamentados especialmente em pressupostos da Linguística do Texto, sobretudo em estudos de Antunes (2005, 2007, 2009, 2010), em leituras de Bakhtin (2003, 2013) e Adam (2011) e em estudos e reflexões sobre ensino de língua materna, analisamos 04 vídeos voltados para a apresentação de dicas que visam à instrumentalização da escrita de textos solicitados em situações mais formais de uso da língua. Os resultados do material analisado apontam que não há propriamente instruções que focalizem a natureza do texto e que o tomem como objeto de estudo e reflexão, dada a predileção ainda pela exploração de elementos gramaticais a partir do exame de frases soltas e descontextualizadas. Concluímos que as dicas apresentadas nesses vídeos explicitam uma falta de compreensão sobre o real funcionamento do texto, da produção escrita, da atividade interativa, evidenciando, portanto, pouca ou nenhuma sintonia com as recentes contribuições da Linguística, principalmente daquelas advindas da Linguística do Texto, das Análises do Discurso e da Estilística.

ABSTRACT: With this work, we intend to point out some misconceptions presented in Portuguese language teaching materials that focus on writing and are available in the format of videos on YouTube. Based on the assumptions of Text Linguistics, especially on the studies of Antunes (2005, 2007, 2009, 2010), on the conceptions of Bakhtin (2003, 2013) and Adam (2011) and on studies and reflections about mother tongue teaching, we analysed 04 videos which present tips that aim at developing writing in more formal situations of language usage. The results indicate that there are no proper instructions focusing on the nature of text and that take it as an object of study, and reflection as the focus still relies on grammatical elements and on the examination of decontextualized phrases. We conclude that the tips presented in these videos show a lack of understanding of the real functioning of texts, of writing, and interactive activity, showing, hence, little or no relation with recent contributions of Linguistics, especially those from Text Linguistics, Discourse Analysis and Stylistics.

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* de Pau dos Ferros. cezinaldobessauern@gmail.com

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* de Pau dos Ferros. rosealves_23@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa.
Produção de Textos. Dicas. Internet. *YouTube*.

KEYWORDS: Portuguese Language.
Writing. Tips. Internet. *YouTube*.

Quanto a português, era com o maior tédio que eu dava regras de gramática. Depois, felizmente, vim a esquecê-las. É preciso antes saber, depois esquecer. Só então se começa a respirar livremente. (LISPECTOR, 2008, s/p, grifos nossos)

1. Introdução

É fato inconteste que o universo da internet, em suas diversas plataformas, trouxe um número incalculável de informações, que se multiplicam dia após dia à medida que o acesso a essa tecnologia se amplia e atinge mais e mais indivíduos no mundo todo. Como era de se esperar, se muitas das informações veiculadas nesse universo são fontes valiosas e imprescindíveis em nossos dias, outras tantas podem ser enquadradas no que podemos denominar de “lixo cultural” (MORAN, 1997), logo, como afirma Demo (2009, p. 97), “a internet é também um grande lixo”.

Como é praticamente impossível nós humanos lidarmos com tanta informação, já que estamos no que se pode denominar de uma época de “inacessibilidade do todo” (LÉVY, 1999), é imperativo sabermos selecionar aquelas que são interessantes¹ daquelas que não são, com vistas a transformarmos informação interessante em conhecimento, compreendendo, portanto, que informação é apenas “a matéria-prima do conhecimento” (DEMO, 2009, p. 99). Tal imperativo explica o fato de se poder falar hoje de letramento informacional (BRUCE, 2000) ou de letramento digital (BUZATO, 2003), termos usados para designar o tipo de competência que o indivíduo que sabe lidar com o fluxo informacional apresenta para “sobreviver” nesses tempos de informação globalizada, instantânea, apressada e, por vezes, imprecisa, duvidosa, quando não incorreta ou falsa.

¹ Aquilo que o pesquisador e pensador americano Waters (2006), autor do livro *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*, diz sobre a cultura acadêmica de publicar livros a todo custo, serve também para pensar esse fenômeno de multiplicação de informações disponíveis na internet e suas consequências para os consumidores dessas informações. Eis as palavras do autor: “Não estou dizendo que não haja boas publicações – isso está muito longe de ser o caso –, mas o que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso.”. (WATERS, 2006, p. 25).

Nesse contexto, um trabalho de reflexão e crítica em relação a certos conteúdos, em especial em relação àqueles que se pretendem educativos², “de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação” (MORAN, 1997, s/p), que circulam nesse universo, é determinante para um uso mais produtivo e eficaz da tecnologia em benefício da produção do conhecimento e, por conseguinte, do desenvolvimento humano.

Quando esses conteúdos envolvem o terreno dos estudos da linguagem, um trabalho de reflexão e crítica não só é fundamental, como também imprescindível, já que, como sabemos, são muitos e recorrentes os equívocos que pairam sobre fatos linguísticos nas diversas esferas da vida social, especialmente quando os discursos sobre esses fatos são proferidos por aqueles que não são especialistas no assunto, em uma clara evidência de que “há, portanto, muito ainda a se fazer no destrinçamento dos dizeres sociais sobre a língua.” (FARACO, 2004, p. 37).

É inserido nessa ordem de multiplicação de informações que surge também o fenômeno dos materiais educativos com dicas do “bom português”, do “escrever bem”, da “boa redação” e do “português para concursos”, por exemplo, disponibilizadas na internet. Antes mais restritas a guias gramaticais e aos famosos manuais de redação, tais como “para escrever bem” e “a arte de escrever”, “fórmula para escrever” e a um ou outro programa televisivo, materiais com esse tipo de dicas começam agora a se manifestar e a proliferar em canais na internet sob o formato de vídeos disponíveis no *YouTube*.

Se os objetivos desse tipo de proposta podem ser bem intencionados, uma análise mais cuidadosa pode mostrar, porém, que há muitos equívocos nesses materiais em relação às dicas sobre língua(gem), em especial sobre aquelas voltadas para explicar questões de variação linguística, norma culta, noção de erro, textualidade, entre outras. É bom esclarecermos, de antemão, que, se consideradas de um ponto de vista mais estritamente gramatical, muitas das dicas apresentadas têm algum fundamento e podem ser bastante úteis. Porém, se vistas na perspectiva da linguagem em funcionamento, suas consequências podem ser danosas para os propósitos de uma compreensão mais adequada do fenômeno linguístico.

Isso posto, pretendemos aqui lançar um olhar sobre alguns desses vídeos, disponíveis no *YouTube*, que se voltam para apresentar conteúdos de língua portuguesa, com o propósito

² Com a ampliação dos canais educativos no *YouTube*, é comum verificarmos instituições preocupadas em indicar os melhores canais do *YouTube* para que os alunos selecionem os mais adequados para realizarem os seus estudos, como podemos constatar nessa notícia: “Melhores canais para estudar no *YouTube*”, disponível em: <<http://www.colegioweb.com.br/curiosidades/melhores-canais-para-estudar-youtube.html>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

de ensinar o internauta (leitor/interlocutor) a “escrever bem”. Nosso olhar se inclina para problematizar as dicas, mais precisamente seu conteúdo³, apresentadas nesses vídeos, pelo fato de constatarmos que elas se sustentam em uma visão estritamente gramatical (de gramática normativa, que se diga) e de uma explicação descontextualizada do uso linguístico, por desconsiderar, por exemplo, as possibilidades dos usos expressivos da linguagem. A questão é que, se tais dicas não têm um alcance para se pensar a escrita de textos em funcionamento na forma de gêneros, em contextos reais, a “expectativa” de aprender a escrever bem acaba sendo um tanto frustrada, já que, com esse viés, pouco se consegue ultrapassar um dos aspectos da revisão textual, aquele que recobre o nível mais superficial da escrita, cuidando de sua *higienização* em relação aos problemas gramaticais e ortográficos. Com isso, nossa intenção é contribuir com os debates atuais do campo da Linguística e da Linguística Aplicada sobre a escrita e seu ensino no contexto de uso das novas tecnologias.

Para atendermos aos propósitos desse empreendimento analítico, de natureza crítico-reflexiva, com enfoque qualitativo, selecionamos 04 dentre os vários vídeos⁴ que compõem um programa televisivo denominado *Nova ortografia*⁵, exibido por um professor que se apresenta também como consultor de língua portuguesa e revisor⁶. Os vídeos que ilustrarão a análise disposta a seguir foram: “Evite repetir palavras” (3min21), “Evite repetir expressões supérfluas” (3min28), “Evite a primeira pessoa gramatical” (1min56) e “Menos é mais” (2min47).

2. Os manuais de redação e o emprego de uma estratégia “infalível” para ensinar a “escrever bem”

³ É importante ressaltar que nosso foco está centrado especificamente no conteúdo que os vídeos veiculam, e que, portanto, não é nosso interesse, dados os propósitos desse trabalho, realizar uma análise textual, discursiva e/ou multimodal do gênero do discurso vídeo, que implicaria, evidentemente, explorar outros aspectos de seu funcionamento. Assim sendo, destacamos que, na exposição que segue, procuramos recortar trechos em que o apresentador, com o auxílio de imagens/telas (que utilizaremos como ilustração), discute e exemplifica o conteúdo.

⁴ Esses vídeos, originalmente produzidos para serem exibidos em um programa televisivo denominado “Nova ortografia”, são disponibilizados no *YouTube*. É necessário destacar que, para os propósitos do presente trabalho, centramo-nos na análise das dicas dos vídeos tais como eles se encontram disponibilizados no *YouTube*, mesmo cientes de que possam ter passado por um processo de edição em relação ao material utilizado no programa televisivo. Destacamos ainda que a escolha desses vídeos se deu justamente porque eles estão disponíveis em duas mídias, em um programa de TV de uma cidade do interior de São Paulo, e no formato de vídeos no *YouTube*, o que pode, a nosso ver, potencializar o seu alcance, junto ao público, dos conteúdos que veicula.

⁵ O título do programa já se constitui em um bom indício dos equívocos que podemos esperar das orientações sobre a escrita presentes nesses vídeos.

⁶ Em virtude da ética na pesquisa, não identificaremos aqui o nome do apresentador/expositor, por entendermos que a revelação do nome pode comprometer, em alguma medida, a sua atividade profissional. Por isso, ele será tratado aqui sempre como apresentador ou consultor de língua portuguesa.

Como observamos uma relação muito próxima entre as dicas apresentadas nesses vídeos do *YouTube* e aquelas dicas que constam em guias e manuais que ensinam a “escrever bem e melhor”, entendemos ser produtivo recuperarmos aqui um pouco do tipo de proposta apresentada, especialmente nos manuais mais recentes, para termos em vista qual é, em linhas gerais, o seu foco. Para nossos propósitos neste trabalho, selecionamos dois deles, quais sejam: *A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto* e *Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo*, ambos das autoras Dad Squarisi e Arlete Salvador.

Em uma rápida folheada nesses manuais, é possível aprender, com uma boa dose de humor, algumas técnicas para driblar “as ciladas da língua” e, conseqüentemente, “melhorar os textos”. Afinal, se acredita que, com a ajuda dessas técnicas, “sempre é possível encontrar uma palavra mais específica, uma estrutura mais precisa, uma frase mais objetiva” (SQUARISI; SALVADOR, 2008a, p. 12). Observemos atentamente que não se fala aí da unidade *texto*, ainda que se possa alegar que não se pode pensar o texto sem unidades como a frase, por exemplo. Como veremos mais adiante, isso tem conseqüências para o trabalho com a escrita, seja na escola, seja fora dela.

“Ajudar estudantes a escrever melhor” é o horizonte sob o qual se fundamentam as orientações do tipo das que estão listadas abaixo, encontradas no manual “A arte de escrever bem – um guia para jornalistas e profissionais do texto”:

Dê passagem às frases curtas.
Prefira palavras curtas e simples.
Fique com as palavras concretas.

O objetivo de fazer com que o “recado” chegue “sem ruídos ao destinatário” é, por sua vez, o ponto de partida de “Escrever melhor – guia para passar textos a limpo”. Squarisi e Salvador (2008b) pontuam, nesse guia, que a melhoria da escrita passa pelo aprimoramento de técnicas e pelo trabalho de passar o texto a limpo, vislumbrando-se sempre a correção, a clareza e a objetividade da mensagem. Nele também, em nome da “limpeza”, é necessário, por exemplo, saber que existe “a palavra perfeita”, que é preciso se precaver contra “os pronomes, calos nos pés” e com o uso da crase em “palavras repetidas, a tentação do diabo”, etc.

Essa folheada e esses recortes são necessários para explicitar que, apesar desses dois manuais terem como objetivo colaborar com a melhoria da escrita de textos, o que prevalece neles ainda é o tom prescritivo, como atestam ainda o uso das construções imperativas (ver

destaque em negrito). Apostando no humor⁷ como uma perfeita e infalível estratégia (ver destaque sublinhado), as autoras usam, quase sempre, frases soltas (ver destaque em itálico), para “tirar a dúvida” quanto ao uso adequado de determinado fato gramatical. Um bom exemplo para ilustrar o que vimos dizendo é a dica que se apresenta para o uso da crase no contexto de palavras repetidas:

Que tentação! Certas construções dão coceira na mão. Diante delas, o desejo parece irresistível. Ao menor descuido, lá está o acentinho comprometedor. Seguuuuuuuuuuuuuuuuuuura!

Tentação satânica são as palavras repetidas. Ao vê-las, **dobre** os cuidados. **Pare, pense e controle-se. Lembre-se** de que as duplinhas têm alergia à crase. Não aceitam o sinalzinho nem a pedido dos deuses do Olimpo.

- *Face a face*
- cara a cara*
- semana a semana*
- frente a frente*
- uma a uma*
- gota a gota*

No caso, o artigo não tem vez. Se tivesse, o primeiro par viria devidamente acompanhado. Não vem. Sem artigo, **nada de crase. Deixe a tentação para apelos mais fortes**. (SQUARISI; SALVADOR, 2008a, p. 155, grifos nossos)

Poder-se-ia dizer que se trata, então, de um modelo de manual com uma roupagem nova? Pode-se dizer que é um manual inovador na proposta de centrar-se na escrita de textos, porque já não se apresenta mais simplesmente como um guia de dicas gramaticais estritamente, mas como um guia para exploração de qualidades do texto, como clareza, objetividade e correção, com vistas a dar conta de melhorar a escrita.

Nas informações contextuais de identificação do referido manual, as autoras são bastante enfáticas ao dizerem que “não se trata de corrigir erros gramaticais como pode parecer à primeira vista. Passar a limpo é reescrever o original para torná-lo fiel à ideia do autor” (Cf. quarta capa). Porém, observamos que a exploração dessas qualidades se dá, em grande medida, com base na apresentação de dicas gramaticais, em tom prescritivo, ou pelo menos não consegue avançar tanto nesse aspecto. Assim, o trabalho de revisão textual que permeia as dicas para “escrever melhor”, isto que as autoras pensam como “passar a limpo”, carece de uma

⁷ O tom humorístico é explicitado logo nas informações contextuais dos dois manuais em análise: “Escrever exige 10% de inspiração e 90% de transpiração. Sim, senhor, escrever é trabalho árduo.” [...] Na rabeira, trazemos ciladas da língua capazes de nocautear até renomados autores” (SQUARISI; SALVADOR, 2008a); “Este livro, inicialmente destinado a jornalistas e profissionais do texto, é o mais claro e bem-humorado que qualquer um que precise escrever bem pode obter.” (SQUARISI; SALVADOR, 2008b).

investida não apenas em níveis mais profundos do texto⁸ (sua *textura*, as proposições e períodos, e sua *estrutura composicional*, as sequências textuais e planos de texto), mas também nos aspectos contextuais, relativos ao gênero, à situação comunicativa, às finalidades comunicativas, aos interlocutores etc. Na verdade, o mais adequado seria assumir que esse tipo de trabalho recobre apenas uma das dimensões da escrita, no caso a revisão, e esta, por sua vez, demonstra uma preocupação muito maior com a correção, no sentido de “limpeza” da versão final.

Trata-se, pois, de um guia que, estranhamente, pretende ensinar a escrever textos com base em frases soltas, sem mencionar relação alguma com um cotexto ou com o contexto de onde foram retiradas. Embora não se possa conceber um texto sem gramática, o exemplo apresentado acima confirma a posição de Antunes (2005, p. 90), segundo a qual nos faltam, e não apenas na escola, “uma exploração textual da gramática, o que significa dizer um estudo de como as categorias e as regras gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos”. Além disso, esse exemplo não deixa de reproduzir a ideia equivocada⁹ de que há algum tipo de correspondência natural entre saber gramática e saber escrever corretamente (ANTUNES, 2007), ou, no contexto desses manuais, uma certa correlação entre dominar um conjunto de dicas sobre como “escrever melhor” e o saber produzir eficientemente um conjunto de gêneros textuais, tais como “relatórios, documentos, reportagens, dissertações, teses e petições” etc.

O toque de humor parece ser o elemento que, de fato, diferencia este de outros manuais, numa demonstração de que o riso parece funcionar aí tanto como uma forma de tornar mais leve o aprendizado do conteúdo gramatical, tido, por natureza, como enfadonho, cansativo, como, quem sabe, uma estratégia de propiciar uma maior aproximação com o leitor. É evidente que, em linhas gerais, esse modelo encontra eco e se reproduz em outros suportes. Esse é o caso dos programas televisivos, assim como dos vídeos disponibilizados no *YouTube* que analisaremos aqui. Os quatro vídeos¹⁰ selecionados apresentam dicas que podem ser agrupadas

⁸ Neste trabalho, a ancoragem teórica acerca dos níveis ou planos de análise do texto foi retomada do trabalho de Adam (2011 [2008]), em seu livro “Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos”.

⁹ A distinção entre o domínio da gramática e o da língua em uso já está mais do que clara e amplamente debatida no campo da Linguística, basta considerarmos os trabalhos desenvolvidos na área da Sociolinguística. Ver, por exemplo, as discussões de autores como Bagno (2004, 2011), Faraco (2004), Scherre (2005), sobre língua e norma.

¹⁰ É importante destacar que os vídeos examinados aqui constituem uma espécie de aula expositiva na qual o apresentador explica o conteúdo. No seu exercício expositivo, que geralmente demora entre 1 e 4 minutos, o professor conta com o apoio de um computador e de um telão para fazer a projeção do conteúdo. Como o que interessa aos propósitos do trabalho é o conteúdo dessa espécie de aula expositiva, não fazemos uma transcrição

nas qualidades textuais da concisão, da clareza e da correção observados nos manuais descritos acima. Em relação a essas dicas para uma série de equívocos, que tentaremos explicitar e esclarecer a seguir.

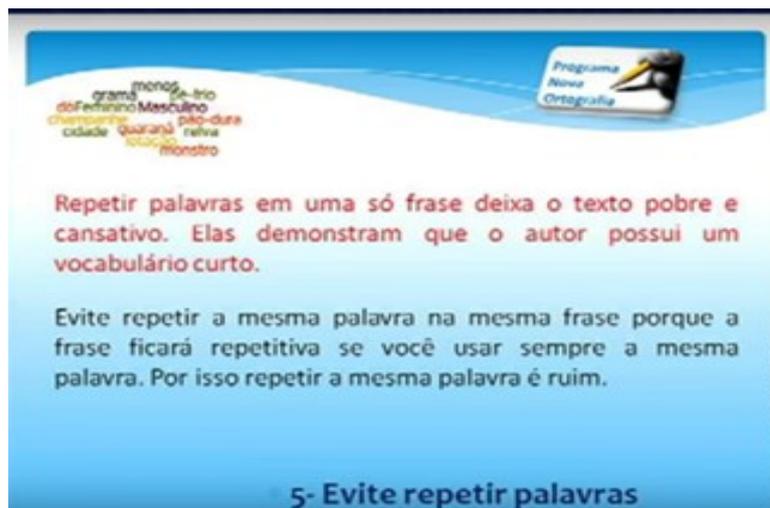
3. Um estratagema ainda mais infalível: aprenda a escrever textos com dicas de vídeo

Se os manuais de redação analisados apostaram, em boa medida, no humor como uma estratégia para ensinar a escrever de forma mais prazerosa e “sedutora”, há também, no chamado *mercado livre*, uma forte aposta no atrativo que as denominadas novas tecnologias representam. O apelo aos recursos tecnológicos aparece como facilitador para aqueles que buscam aprender algo de forma mais dinâmica, rápida e prática. A “onda” de vídeos em circulação na internet, com viés educativo, é uma clara demonstração do sucesso obtido por esse tipo de recurso, tendo alcance sob os mais variados públicos. O produto que se oferece nesses vídeos, no caso em análise, o *saber*, aparece quase sempre como algo de difícil acesso, até que um novo método mais eficaz surge para resolver o problema. É o que vemos, por exemplo, nas dicas para se aprender uma segunda língua de forma rápida, para se aprender o uso da vírgula definitivamente, para nunca mais cometer erros de português, para escrever corretamente, e tantas outras. Nesse contexto, quando o assunto é escrever bem, a orientação mais corriqueira ainda é a dos “males” a se evitar.

Com foco na exploração da clareza, há um dos vídeos selecionados para análise neste trabalho em que a atenção se volta mais diretamente para o aspecto da repetição. No vídeo intitulado “Evite repetir palavras”, o conteúdo apresentado traz uma breve descrição da proposta, focalizando a ideia de que repetir palavras empobrece o texto e demonstra limitação vocabular do produtor. A essa descrição, o professor/apresentador acrescenta um exemplo (a parte destacada na cor azul), para ilustrar o que expressa:

Figura 1 – Evite repetir palavras.

dos vídeos e nos limitamos a reproduzir a parte do conteúdo que o apresentador reproduz no telão, recorrendo à parte oral da exposição quando julgarmos pertinente.



Fonte: vídeo do *YouTube*.

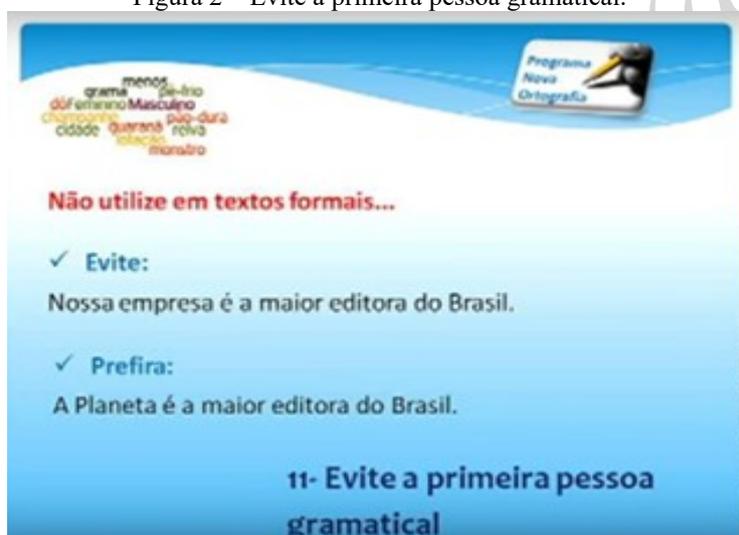
Não se pode negar que, em certas circunstâncias – como no exemplo que o apresentador toma como ilustração – a repetição de palavras representa, sim, um empobrecimento do texto. Mas, sobretudo, em certas circunstâncias do tipo dessas que o apresentador descreve. Dizer, pois, que a repetição é “ruim”, que deve ser evitada, sem fazer as devidas ressalvas, no sentido de advertir que há circunstâncias em que ela não só é aceitável, como também desejável, tendo em vista os efeitos estilístico e argumentativo do seu uso (cf. KOCH; ELIAS, 2009), é cometer um equívoco grosseiro em relação ao seu funcionamento textual. Como lembra Antunes (2005, p. 78), “a generalização pura e simples de não repetir palavras não tem sentido e perde sua função de nos orientar na escrita de textos adequados”. Esquece-se ou se desconhece aí que, no funcionamento textual, e mesmo de textos formais, como editoriais de jornais, a repetição tem, seguindo o pensamento de Antunes (2005), várias funções, tais como marcar uma ênfase, assinalar um contraste de ideias, fazer uma correção, marcar uma continuidade do tema, o que atesta seu papel importante como forma de *progressão textual* (KOCH; ELIAS, 2009).

Observamos um equívoco também na solução que o apresentador propõe, em sua fala/explicação, para que o aluno evite a repetição, como se tal procedimento fosse sempre um indício de pobreza vocabular. Ao sugerir que o aluno “Utilize sinônimos” tão somente, o apresentador parece esquecer ou desconhecer mais uma vez que a língua oferece, por exemplo, expressões referenciais que colaboraram com a substituição de palavras (ANTUNES, 2005), permitindo-nos evitar o uso das mesmas palavras no decorrer de um texto. Tudo isso mostra que o apresentador desconhece ou ignora a função textual/discursiva da repetição de palavras, melhor dizendo, desconhece que a repetição é, como afirma Antunes (2010, p. 122), um “recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso ou aleatoriamente”.

Se o propósito das dicas é contribuir para que se aprenda a escrever melhor, por que não mostrar esse outro aspecto da repetição? Por que, ao invés de utilizar exemplos “inventados”, não trazer excertos de textos concretos, em circulação nos mais variados contextos, para análise dos efeitos da repetição nos textos formais?

A ideia de correção parece ser a tônica do conteúdo presente no vídeo intitulado “Evite a primeira pessoa gramatical”. Esse vídeo focaliza o uso das pessoas gramaticais, sugerindo expressamente que, na escrita de textos formais, mais monitorados, o telespectador/internauta¹¹ tenha predileção pelo uso do impessoal.

Figura 2 – Evite a primeira pessoa gramatical.



Fonte: vídeo do YouTube.

Em casos como o reproduzido acima, o que justifica tal predileção é, conforme a explicação do apresentador, que a segunda opção “A Planeta é a maior editora do Brasil” possibilita se “referir diretamente” à editora. Ora, de um ponto de vista do funcionamento textual, é evidente que esse tipo de explicação não se sustenta. Tanto “Nossa empresa é a maior editora do Brasil” como “A Planeta é a maior editora do Brasil” são construções possíveis, com funcionamentos distintos e plenamente adequadas à comunicação. A predileção por uma ou por outra depende dos propósitos comunicativos que se tem em vista e da consideração do tipo de envolvimento que se quer marcar na relação com o interlocutor. Castilho (2010) sugere que o uso da primeira pessoa do plural representa uma forma de acentuar a presença do locutor-

¹¹ Utilizamos a expressão telespectador/internauta porque o outro para quem o professor se dirige é tanto o telespectador, quando o programa é apresentado na TV, como o internauta, quando o vídeo é acessado no YouTube.

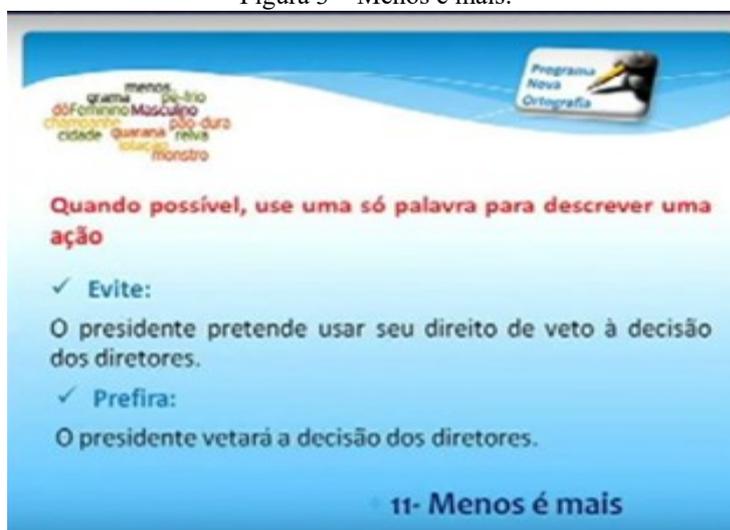
enunciador. Assim, a segunda opção tentaria “apagar”, evitar as marcas do sujeito que enuncia, sob o argumento de que a escrita deva ser objetiva e direta. O problema é que essa “dica” não faz o menor sentido quando não se sabe qual o gênero textual visado e que condições de produção estão envolvidas.

Temos observado que a orientação para que a escrita seja objetiva e direta, ou seja, mais referencial e menos subjetiva, tem sido reproduzida de forma deliberada em outros tipos de materiais, como manuais de metodologia da pesquisa e da escrita acadêmico-científica, facilmente encontrados no mercado editorial brasileiro. O problema desse tipo de abordagem consiste exatamente em desconsiderar outros aspectos importantes relativos à escrita, por exemplo, a dimensão discursiva, enunciativa. O uso da primeira pessoa gramatical não é aleatório no projeto de dizer do locutor-enunciador, uma vez que pode funcionar como indicador do movimento de (não) assunção do conteúdo proposicional de um texto (Cf. ADAM, 2011 [2008]). As porções do texto em que esse locutor-enunciador emprega pronomes e formas verbais em primeira pessoa diz muito sobre o seu engajamento enunciativo e, portanto, a objetividade não deve se constituir como uma dica generalizante da escrita formal.

Em um texto propagandístico, de onde parecem ter sido retiradas as frases acima, é possível que o enunciador queira marcar algum grau de proximidade com o interlocutor/consumidor, o que indica que, ao contrário do que o apresentador sustenta, a primeira pessoa do plural se apresenta como a forma mais adequada. A opção pelo *Nossa empresa*, em vez de *A planeta*, tem uma motivação que não é da ordem da prescrição gramatical propriamente, como explica o apresentador, mas da ordem da determinação do contexto e dos interlocutores envolvidos, ou seja, do uso expressivo da língua, que se dá não na oração isolada, mas no âmbito do texto como unidade da interação comunicativa. Nesse sentido, é pertinente ressaltar a posição bakhtiniana segundo a qual “a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva” (BAKHTIN, 2003, p. 296). Essa posição ratifica a ideia de que a explicação do uso de uma palavra ou expressão sem levar em consideração a sua entonação expressiva, que se realiza no texto como unidade de comunicação, é incorrer em uma compreensão equivocada do uso da língua. Poderíamos dizer, com base ainda em Bakhtin (2013), que, em situações como a descrita na dica em análise, a visão estritamente gramatical não é absoluta, tampouco suficiente.

A qualidade da concisão está contemplada no vídeo denominado “Menos é mais”. Esse vídeo propõe, como o próprio título sugere, o que podemos denominar de uma economia de palavras.

Figura 3 – Menos é mais.



Fonte: vídeo do YouTube.

Sem entrar no mérito de questionar a afirmação segundo a qual, quando possível, se deve utilizar *uma só palavra para descrever uma ação*, centramos nossa atenção nos exemplos, onde, a nosso ver, está o equívoco mais perturbador.

A sugestão de modificação da frase “O presidente pretende usar seu direito de veto à decisão dos diretores”, em favor da economia de palavras que se verifica em “O presidente vetará a decisão dos diretores”, revela um equívoco do apresentador, na medida em que as frases não têm o mesmo equivalente semântico, de modo a alterar o que se pretende dizer.

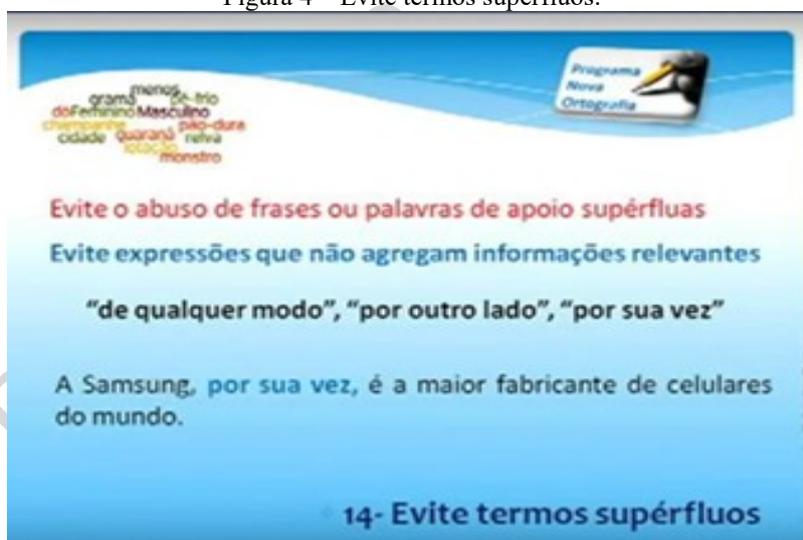
A proposta de colocar o verbo *vetar* no futuro do presente faz com que a segunda frase deixe de expressar a mesma ideia da primeira. Isso porque, enquanto a segunda frase assegura a ideia de uma ação de *veto* que se realizará em um tempo futuro, o uso da forma verbal *pretende*, na primeira frase, atenua a força de *vetar*, de modo a expressar a ideia de uma *intenção*, de um *desejo* de um veto no futuro e não de que se fará o veto. Além disso, se direcionarmos a análise para um viés mais discursivo-pragmático, a primeira opção situa a figura do presidente como “mais comedido” e menos “impositivo” no uso de suas atribuições legais, uma vez que, dada a sua posição, o uso do veto está posto como um direito na primeira frase. Ao levarmos em conta a tensão que permeia as relações de trabalho, de certo os diretores

reagiriam de maneira diferente ao saberem que o presidente fará uso de um direito ou simplesmente vetará uma decisão.

Definitivamente, há aí uma incompatibilidade de sentido. O objetivo de ser conciso aqui traz um sério problema para a significação da frase, comprometendo, portanto, todo o esforço do apresentador em sua defesa da “economia linguística”. Sendo assim, o “menos” aqui é “bem mais” em deturpação da ideia que se pretende expressar, o que mostra que, “para ser eficaz comunicativamente, não basta, como já enfatizamos, saber apenas as regras específicas da gramática [...]” (ANTUNES, 2007, p. 41) e que a concisão não se faz mediante um simples exercício de troca de palavras, sem considerar as relações semânticas entre elas, até porque, de acordo com Antunes (2007, p. 43), “como unidades de sentido, as palavras constituem peças com que se vai tecendo a rede de significados do texto. São elas que vão materializando, mediando as intenções do nosso dizer”.

O vídeo “Elimine expressões supérfluas” enquadra-se também na categoria de conteúdo voltado para a concisão do texto. Este último vídeo expressa claramente o apreço que se deve ter pela economia de palavras e de frases consideradas desnecessárias:

Figura 4 – Evite termos supérfluos.



Fonte: vídeo do YouTube.

Neste recorte, como podemos ver, o tom da proposta é o corte de frases e palavras que se considera irrelevantes e que se julga atrapalhar o leitor na compreensão do texto. Se, por um lado, concordamos que informações irrelevantes devam, de fato, ser evitadas na escrita de textos, sobretudo de textos mais monitorados, é preciso, por outro lado, discordar da posição

do apresentador, para quem expressões como “de qualquer modo”, “por outro lado” e “por sua vez” sejam supérfluas, como ele explicita na sua fala/explicação.

A justificativa de que essas expressões são mais apropriadas para a escrita do texto literário, como tenta argumentar o apresentador, não tem consistência de um ponto de vista das investigações das ciências da linguagem. Porque, como sabemos, é possível que, no funcionamento textual, o uso de *por sua vez* na frase “A Samsung, por sua vez, é a maior fabricante de celulares do mundo” pode ser considerado plenamente aceitável. Ele pode funcionar aí como uma *expressão de transição* (GARCIA, 2010) que assinala uma relação de continuação entre a ideia expressa nesse parágrafo e aquela expressa em um (suposto) parágrafo anterior. Justamente o fato de tomar o seu uso em uma frase isolada leva ao equívoco de achar que ela é uma expressão supérflua. Em se tratando de um contexto em que a superioridade de uma marca de celular parece se impor perante outras, a expressão “por sua vez” se mostra inevitável para produzir esse efeito de sentido, daí o fato de ser bastante penoso um ensino de escrita que não se pautem em gêneros textuais e em condições de produção concretos.

Uma crítica que se pode fazer ao conteúdo desse vídeo, e também aos demais analisados, está relacionada ao uso de frases soltas e descontextualizadas para explicar o fenômeno da língua escrita, bem como à desconsideração de que a atividade verbal ultrapassa os limites do linguístico, o que implicaria considerar a situação de interlocução, as finalidades comunicativas e os parceiros da comunicação.

Ora, se a ideia dos vídeos é colaborar para que o telespectador/internauta aprenda a fazer uso da língua em situações “mais monitoradas”, “mais formais”, “do dia a dia do trabalho” onde se exige o domínio da variedade culta, bem como escrever textos conforme as exigências dos processos seletivos e da comunicação em contextos empresariais, o mínimo que se poderia esperar era que o apresentador tomasse o texto como enunciado, a unidade básica da comunicação humana (BAKHTIN, 2003), como ponto de partida de suas reflexões, tal como sugerem, desde longa data, estudiosos da linguagem como Geraldi (2002), Brito (2002) e Antunes (2003, 2009) e ainda os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), principalmente aquele destinado ao ensino fundamental.

Tomar o texto como unidade de reflexão poderia significar a possibilidade de enxergar também que, na atividade de produção de textos, nem sempre o estilo daquele que escreve deve ser desprezado em nome do que se julga ser um “ideal” de correção gramatical. É fundamental

considerar, seguindo apontamentos de Bakhtin (2003), que muitas das escolhas linguísticas¹² (dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) que o produtor de textos faz estão diretamente relacionadas com a sua finalidade comunicativa, com os interlocutores que tem em vista e com as próprias restrições do gênero do discurso. O uso da repetição é um caso exemplar disso, porque, como discutido acima, ele pode resultar da intenção deliberada do produtor de textos de recorrer a uma mesma expressão ou palavra para atingir uma determinada finalidade comunicativa. Até porque nem sempre se repete por repetir ou sem mais nem menos, como lembra Antunes (2010). Seu uso não pode, portanto, ser condenado sem maiores explicações, sem explicitar, pois, suas possibilidades expressivas e seu funcionamento no texto.

Isso mostra, portanto, que tentar explicar o uso da língua fora da unidade textual é incorrer em todo tipo de explicação equivocada sobre o fenômeno linguístico e, em última instância, uma demonstração de profundo desconhecimento das importantes e recentes contribuições das ciências da linguagem. Com isso, distanciamos-nos de um ensino de língua materna mais dinâmico e produtivo, especialmente de um ensino da produção de textos escritos “mais monitorados”, que venha a possibilitar ao aluno usar a *linguagem de modo criativo* (BAKHTIN, 2013) e a produzir textos comunicativamente relevantes e bem sucedidos (ANTUNES, 2003).

4. Conclusão

Fundamentados principalmente em estudos da Linguística do Texto, nosso propósito com este trabalho foi apontar alguns equívocos que se manifestam em materiais com conteúdos voltados para o ensino de língua portuguesa, especialmente aqueles sob a forma de dicas para a escrita de textos, disponibilizados no formato de vídeos no *YouTube*.

A análise do conteúdo de 04 desses vídeos permitiu-nos observar que as dicas apresentadas para o aprendizado da escrita de textos mais monitorados e exigidos em situações formais de uso da língua apresentam um enfoque mais estritamente linguístico. Em outras palavras, não há propriamente instruções que focalizem a natureza do texto e que o tomem

¹² Aqui nos parece pertinente e bastante elucidativo destacar uma afirmação bakhtiniana a propósito do trabalho com as questões estilísticas no ensino (no caso dele, de língua russa, que pode ser, a nosso ver, perfeitamente pensado para a língua portuguesa): “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática degenera em escolasticismo.” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

como objeto de estudo e reflexão, dada a predileção ainda por elementos gramaticais explorados em frases soltas e descontextualizadas.

A crítica que fazemos aqui não visa, porém, querer negar o lugar e a importância da exploração de categorias e de regras gramaticais para se conceber um trabalho de revisão da escrita, mas procura alertar para a negação do texto como ponto de partida para o exame dessas categorias e regras, quando o objetivo é o desenvolvimento da capacidade de escrever textos para uma atuação verbal mais bem sucedida.

Quando os propósitos de qualquer instrução fogem desse objetivo, os equívocos se sobrepõem a qualquer boa intenção de ensinar a escrever, demonstrando que o tipo de trabalho que se realiza, nos vídeos examinados, em vez de ser uma contribuição rica e proveitosa, colabora para disseminar uma compreensão distorcida sobre o real funcionamento do texto, da produção escrita, da atividade interativa, e em desacordo, portanto, com as recentes contribuições da Linguística, principalmente aquelas advindas da Linguística do Texto e das Análises do Discurso, assim como do domínio da Estilística.

Na contramão das limitações apresentadas, o tipo de material aqui analisado pode ser utilizado como fonte de discussões sobre aspectos da escrita e da reescrita de textos formais, em aulas de língua portuguesa, em cursos de redação para vestibulares e para o ENEM, e mesmo em aulas de produção textual em cursos de graduação em Letras, por exemplo. Se a intenção for o aproveitamento das dicas do que se deve evitar para escrever bem, assumimos que o professor precisa superar esse tipo de abordagem e trazer exemplos de textos concretos para análise, situando cada caso em relação a situações comunicativas reais, mas sobretudo não perder de vista qual é exatamente o alcance da abordagem adotada. Afinal, apresentar dicas de revisão/correção para profissionais como jornalistas, repórteres, advogados, executivos que já cuidaram de outros aspectos do seu texto, portanto já sabem expressar um projeto de dizer, não é mesmo que promover o ensino da escrita formal para “qualquer um que precise escrever bem”. Tanto os manuais de redação quanto os vídeos, como os que analisamos, precisam de uma atenção cuidadosa de professores de língua portuguesa, para que não se caia no equívoco de acreditar que o domínio de um conjunto de boas instruções sobre a escrita favorece naturalmente o domínio de gêneros textuais necessários à atuação profissional e à interação nas diferentes esferas sociais.

Sem termos, portanto, que necessariamente abandonar as regras gramaticais, “esquecê-las” um pouco e centrarmos mais no texto, como propõem as contribuições mais recentes da

linguística do texto e do discurso, pode representar uma possibilidade de fazermos “respirar levemente” o trabalho com a produção escrita, tanto na escola, como fora dela, com perspectivas mais animadoras para o quadro atual do ensino de língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão Técnica: João Gomes das Silva Neto. 2. ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: uma outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, M. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 179-199.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conceitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 355-387.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. 5ª impressão. Ática: São Paulo: 2002, p. 117-126.

BRUCE, C. S. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-106, 2000. <https://doi.org/10.1080/00048623.2000.10755119>

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm>. Acesso em: 12 mar. 2004.

CASTILHO, A. T. de. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2009.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 37-61.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. 5ª impressão. Ática: São Paulo: 2002, p. 57-79.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Roco, 2008. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/nonedoubt/Documentos/last+books/LIVROS/Clarice+Lispector/Clarice+Lispector+-+A+Descoberta+Do+Mundo,2365784.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2014.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Ci. Inf.** v. 26 n. 2, Brasília May/Aug. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 26 jul. 2014.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SQUARISI, D.; SALVADOR, A. **A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto**. 5. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008b.

WATERS, L. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 21.11.2016

Conflitos sobre posse de terras: aforização em mídia do Centro-Oeste brasileiro

Conflicts over land tenure: aphorization media in the Brazilian Midwest

Maria Luceli Faria Batistote*

RESUMO: Neste texto, situado nas atuais “tendências francesas de análise do discurso”, estuda-se a enunciação aforizante em mídia do Centro-Oeste brasileiro, em publicações online veiculadas no jornal *Campo Grande News*, na sequência dos trabalhos de Dominique Maingueneau (2006, 2008, 2010). Partindo da hipótese de que a forma como as mídias destacam enunciados contribui para a captação/“manipulação” dos leitores, busca-se verificar o funcionamento desse fenômeno na produção de efeitos de sentido a respeito de conflitos sobre posse de terras entre fazendeiros e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Aforização. Mídia. Fazendeiros. Indígenas.

ABSTRACT: In this paper, located in the current "trends of French discourse analysis" studies the aphorization enunciation media of the Brazilian Midwest, conveyed in online publications in the newspaper *Campo Grande News*, following Dominique Maingueneau work (2006, 2008, 2010). Assuming that the way the media highlight statements contributes to the capture/ "manipulation" of readers, we seek to verify the functioning of this phenomenon in producing effects of meaning about the conflicts over land ownership between farmers and indigenous.

KEYWORDS: Aphorization. Media. Farmers. Indigenous.

1. Considerações iniciais

Neste texto¹, procuramos descrever e interpretar como o suporte midiático – *site* *Campo Grande News* – da região Centro-Oeste dá a circular pequenas frases que constituem algumas manchetes de matérias veiculadas, a partir da temática que trata de conflito sobre a posse da terra entre fazendeiros e indígenas. Considerando o alcance da *internet* para a difusão e divulgação de conteúdos, foram escolhidos, para compor nosso *corpus*, dois textos publicados em portais de notícias, na *Web*, ou seja, no ciberespaço.

Segundo Courtine (1999, p. 10), em *Análise do Discurso de orientação francesa há basicamente “duas possibilidades de tratamento de corpora”*. Por um lado, é possível trabalhar com *corpus* de base experimental, ou seja, com questionários dirigidos a um interlocutor em

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Docente do Curso de Letras e do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

¹ Apresento parte de discussões de minha pesquisa de estágio de pós-doutoramento realizado junto ao Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais (LEEDiM), do Departamento de Letras da UFSCar, sob a supervisão do professor doutor Roberto Baronas.

uma situação específica, por exemplo, e, por outro, com *corpus* de base arquivista, isto é, com um conjunto de textos institucionais, semelhantes aos mobilizados pelos historiadores. Importante salientar que os *corpora* em Análise do Discurso não são dados *a priori*. A questão de pesquisa é que determina a maneira mesmo como os *corpora* serão montados e frequentados.

Ampliando a discussão sobre o tratamento de diferentes tipos de *corpora* em Análise de Discurso, Maingueneau (2006) nos diz que as unidades fundamentais com as quais trabalham os analistas do discurso são formação discursiva, gênero de discurso e posicionamento. Entretanto, na grande maioria das vezes a articulação dessas unidades – e mesmo sua compatibilidade – não são explicitadas pelos analistas.

No intuito de melhor compreender tais unidades, Dominique Maingueneau (2006) propõe pensá-las em dois grandes grupos: Unidades Tópicas e Unidades Não-Tópicas. Das primeiras fazem parte as Unidades Territoriais e as Unidades Transversas, das segundas fazem parte as Formações discursivas e os Percursos. Das Unidades Territoriais, por sua vez, fazem parte os tipos e os gêneros de discurso, subdivididos em gêneros de campo e gêneros de aparelho e, das Unidades Transversas fazem parte os registros: linguísticos, funcionais e comunicacionais.

Nossa pesquisa trata então, por conta de sua temática mesmo, de unidades não-tópicas. Todavia, não de formações discursivas, pois unidades como “o discurso sobre a pedofilia”, “o discurso racista”, “o discurso pós-colonial”, “o discurso patronal”, por exemplo, não podem ser delimitadas por fronteiras que não sejam as estabelecidas pelo pesquisador (MAINGUENEAU, 2006, p. 32.). Trabalhamos com os percursos. Por essa categoria Maingueneau (*op. cit.*, p.32) entende:

Os analistas do discurso podem ainda construir *corpus* de elementos de diversas ordens (palavras, grupos de palavra, frases, fragmentos de textos) extraídos do interdiscurso, sem buscar construir espaços de coerência, ou seja, sem procurar constituir totalidades. Nesse caso, deseja-se, ao contrário, desestruturar as unidades instituídas por meio da definição de *percursos* inesperados: a interpretação se apoia, assim, sobre a explicitação de relações imprevistas no interior do interdiscurso. Esses percursos são hoje consideravelmente facilitados pela existência de *softwares* que permitem tratar conjuntos de textos bastante vastos. Podemos prever percursos de tipo formal (certo tipo de metáfora, uma dada forma de discurso relatado, de derivação sufixal, etc.); porém, nesse caso, se não trabalhamos com um conjunto discursivo bem especificado, recaímos na análise puramente lingüística. Podemos igualmente prever percursos baseados em materiais lexicais ou textuais: por exemplo, a retomada ou as transformações de uma mesma expressão em uma série de textos, ou então as diversas recontextualizações de um “mesmo” texto.

Com base na categoria metodológica de percurso, elegemos como temática para a nossa pesquisa matérias jornalísticas que tratam de conflito sobre a posse da terra entre fazendeiros e indígenas.

Partindo da hipótese de que a forma como as mídias destacam enunciados contribui para a captação/ “manipulação” dos leitores, esta pesquisa situada nas atuais “tendências francesas de análise do discurso”, estuda a enunciação aforizante, na sequência dos trabalhos de Dominique Maingueneau (2006, 2008, 2010).

Cabe mencionar que nosso interesse por estas questões se dá, em face de desenvolvermos, enquanto docente, atividades de ensino, pesquisa e extensão, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, instituição localizada em um estado que concentra uma população de mais de 70 mil índios. A maioria deles, nos municípios do sul do estado, mesma região onde se localizam grandes propriedades rurais que sustentam a principal atividade econômica: o agronegócio. Essa realidade tem gerado conflitos motivados por “disputas pela terra”, cuja violência tem sido mostrada pela imprensa local, regional, nacional e, até mesmo, internacional.

O estado de Mato Grosso do Sul surgiu com o desmembramento, em 11 de outubro de 1977, do estado de Mato Grosso. Atualmente, possui a segunda maior população indígena do país, que totaliza 73.295 pessoas das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Ofaié e Kamba, ficando atrás apenas do estado do Amazonas que reúne 168.680 indígenas, segundo dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas comunidades vivem em uma região, na qual predomina um “forte sentimento anti-indígena”, agravado pelos conflitos territoriais, segundo Brand; Nascimento e Urquiza (2009, p. 393). A situação piora cada vez mais, de modo que tem gerado conflitos armados resultando em mortes de vários indígenas, as quais os Guarani e Kaiowá, ao se manifestar, por meio de seu órgão representativo, classificam como genocídio e/ou etnocídio. Além dos Guarani e Kaiowá, indígenas pertencentes a outras etnias e também os sem-terra seguem reivindicando seus territórios. Vê-se, portanto, que estão em curso múltiplos casos de disputas territoriais em Mato Grosso do Sul, o que, também, nos motiva a desenvolver esta pesquisa.

2. Considerações sobre mídia e o aparato teórico-metodológico

Não é raro ouvirmos comentários sobre a manipulação que as mídias exercem sobre a população. O próprio Charaudeau (2006, p. 251-277), autor de uma das obras mais completas sobre o discurso produzido na instância midiática, afirma que, desde que o sociólogo Pierre Bourdieu “dissecou” a informação veiculada na/pela televisão, os argumentos trazidos pelos intelectuais apontam, via de regra, para os efeitos nefastos das mídias sobre seu público.

Relativizando essa afirmação, o autor, ao se perguntar no título do último capítulo da referida obra se “as mídias são manipuladoras?”, admite que “não se pode dizer que as coisas acontecem exatamente assim entre as mídias e os cidadãos”. Isso porque, no seu entender, *manipular* implica que alguém (alguma instância) tenha a intenção de fazer outro alguém (uma outra instância) crer em algo (não necessariamente verdadeiro), fazendo-o pensar ou agir, sem perceber, num sentido que traga proveito ao primeiro. Assim, toda manipulação implicaria uma enganação, cuja vítima seria o manipulado. Ora, esse “movimento”, evidentemente, não contempla a relação mídias/cidadãos: não se pode afirmar nem que aquelas tenham vontade de enganar, nem tampouco que estes “engulam” tudo o que lhes é apresentado, sem qualquer dose de criticidade.

Na verdade, se “as mídias manipulam de uma maneira que nem sempre é proposital [...] muitas vezes, são elas própria vítimas de manipulações de instâncias superiores” (CHARAUDEAU, 2006, p. 252-253). Em outras palavras: se as mídias manipulam, elas também são manipuladas, seja por fatores externos (tais como a concorrência/rentabilidade comercial ou o poder político), seja por fatores internos (as representações daquilo que pode interessar ou emocionar o público, por exemplo).

O autor pondera que, independentemente das críticas que se possa fazer às mídias, elas desempenham um papel fundamental no âmbito da democracia: o de informar a população fatos e acontecimentos que ocorrem no mundo, fazendo circular explicações sobre eles e abrindo espaço para o debate. Por outro lado, considerando que os cidadãos sempre entram em contato com o acontecimento tal como ele e filtrado pela mídia – já que eles quase nunca têm acesso ao “acontecimento bruto” –, não se pode perder de vista que as mídias escolhem o que tornar visível (e – acrescentamos – determinam o modo como esse visível deve ser “tornado visível”), o que leva Charaudeau (op. cit., p. 256) a concluir que “as mídias informam deformando”, embora nem sempre haja uma verdadeira intenção manipuladora.

O certo é que as mídias, ainda que pretendam fornecer uma visão coerente e inteligível do mundo, acabam, ao contrário, por veicular uma visão fragmentada das coisas, o que atesta a

impossibilidade de se aspirar a uma informação transparente, neutra ou puramente factual, pois sua significação está sempre submetida aos filtros do contrato de comunicação midiática, bem como as diferentes expectativas dos sujeitos envolvidos no ato de informar (o jornalista, o editor, o diretor do órgão etc.). Assim,

A mídia é atualmente um dos mais importantes instrumentos sociais, no sentido de produzir esquemas de significação e interpretação do mundo. Os meios de comunicação nos indicam o que pensar, o que sentir, como agir. Eles nos impõem certas questões e nos fazem crer que estes é que são os problemas mais importantes sobre os quais devemos pensar e nos posicionar (FREIRE; CARVALHO, 2008, p. 156).

Nessa perspectiva, se o produtor de uma dada matéria tem que se ater à visada de informação, que consiste em fazer saber ao cidadão o que aconteceu ou está acontecendo no mundo, ele não pode, por outro lado, prescindir da visada de captação, que se dirige para o “outro” (interlocutor/destinatário), visto que estamos, em última análise, diante de um objeto comercial, que obedece a lógica de mercado: captar a maior quantidade possível de consumidores para sobreviver à concorrência com outras empresas. É preciso, pois, ao mesmo tempo, informar e persuadir, agindo sobre o público-alvo de modo a mobilizar seus sentimentos e crenças e despertar-lhe, enfim, o interesse pela informação transmitida. Nessa ótica, “o relato midiático constrói seu próprio real negociando com nossos imaginários” (CHARAUDEAU, 2006. p. 73).

Percebe-se que as mídias detêm uma considerável “margem de manobra”, ao selecionar a informação a ser veiculada – afinal, escolher anunciar uma notícia e fazê-la existir –, operando “recortes” nesse material (decidindo o que será ou não excluído, as “vozes” que serão agenciadas ou, ao contrário, silenciadas) e dando-lhe uma organização específica, entre outras possíveis. Muitas vezes, nesse processo ocorre a “informação deformada” de que nos fala Charaudeau (2006), e o que Maingueneau (2006, 2008, 2010, 2012) chama de *enunciados destacados*.

Nesse quadro, podemos definir o discurso como um “espaço de regularidades enunciativas”, como uma prática (simbólica) que deve ser tomada “no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história”. Os textos, por sua vez, materializam, na/pela linguagem, os discursos que circulam socialmente. Assim, “compreender como um texto [...] produz sentidos e compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, e explicitar como ele

realiza a discursividade que o constitui”. Isso significa que o analista parte do texto (sua unidade de análise) para chegar ao(s) discurso(s) que subjaz(em) a ele (ORLANDI, 1999, p. 70-71).

As mídias, dado o seu importante papel na sociedade como produtoras/distribuidoras de sentido, têm-se oferecido como um campo fértil de investigação para os estudos do discurso na atualidade, razão que nos levou a enveredar por essa instância. Dentro desse domínio mais amplo, restringimos nossa pesquisa à mídia *online* e privilegiamos a primeira vertente em relação à segunda. Isso porque a enunciação aforizante, questão que nos interessa mais de perto, e que será desenvolvida adiante, constitui um fenômeno já consolidado na mídia impressa, mas ainda relativamente novo na internet (até porque o surgimento da rede é bem mais recente que o da mídia impressa).

Ao abordar a destacabilidade, enunciados curtos que se apresentam fora do texto, geralmente constituídos de uma única frase, Maingueneau (2006, p. 72-73) aponta, inicialmente, o grande número de enunciados que circulam na sociedade e que poderiam ser chamados, genericamente, de citações ou fórmulas. Tais citações remetem a dois tipos diferentes de funcionamento: aquelas que funcionam, já de saída, como enunciados autônomos (provérbios, *slogans*, adágios etc.) e as que são citadas para marcar um posicionamento específico por oposição a outros – por exemplo, um dado posicionamento estético, uma determinada concepção, historicamente datada, das relações sentido/linguagem/subjetividade. Trata-se, nesse caso, do que se poderia rotular de “citação célebre”. No seu entender, vários desses enunciados – destacados de um texto – que funcionam como fórmulas já se apresentavam como destacáveis na origem, seja, por exemplo, por sua posição tipograficamente realçada, seja por seu caráter generalizante, seja ainda por sua forte ligação com a temática central do texto. No entanto, pode também acontecer de um enunciado, sem propriedades de destacabilidade, adquirir o estatuto de fórmula.

Dito isso, o autor se volta para os enunciados que, segundo ele, aspiram a destacabilidade, como é o caso das máximas heroicas e das fórmulas filosóficas, para, em seguida, introduzir o conceito de *sobrasseveração* e a noção correlata de *sobrasseverador*. Para ele, as fórmulas célebres dos domínios literário e filosófico não esgotam a questão da destacabilidade, visto que “fenômenos semelhantes são abundantes, em particular nas mídias” (MAINGUENEAU, 2006, p. 79).

Uma sequência sobreasserida num texto tem as seguintes características: 1) é relativamente breve; 2) possui uma estrutura “pregnante” do ponto de vista do significado

(metáfora, paradoxo etc.) e/ou do significante (simetria, silepse etc.); 3) ocupa posição relevante no texto, podendo-se atribuir-lhe o estatuto de “condensado semântico”; 4) implica uma tomada de posição no interior de um conflito de valores; 5) remete a um tipo de “amplificação” da figura do enunciador, manifestada por um ethos apropriado (MAINGUENEAU, 2006, p. 79).

Em texto posterior, o autor acrescentará mais duas características ao enunciado sobreasserido: 6) seu valor generalizante ou genérico; 7) o fato de se marcar, no metadiscorso, como uma “retomada categorizante” (do tipo: “essa verdade essencial”) ou ser introduzido por um conector como “em resumo”, “dito de outra forma”, “no fim das contas” etc. (MAINGUENEAU, 2008, p. 157).

Nas mídias, os enunciados destacados surgem, via de regra, como “pequenas frases”, isto é, enunciados curtos e propensos a retomadas. Nesse caso, Maingueneau explica que não é possível determinar se essas “pequenas frases” são assim porque “os locutores de origem as quiseram [...] destacáveis, destinadas a retomada pelas mídias, ou se são os jornalistas que as dizem dessa forma para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2006, p. 80). Em outras palavras: os profissionais das mídias as fabricariam, em função dos reempregos que delas seriam feitos, tendo em vista o jogo de antecipações das modalidades de recepção.

Segundo o autor, “a citação está inscrita no próprio funcionamento da máquina midiática, cujos atores gastam seu tempo destacando fragmentos de textos para convertê-los em citações...” (MAINGUENEAU, 2006, p. 80). Cabe observar que, em trabalho posterior, o autor retificará essa informação, dizendo que, no caso da sobreasseveração, não se pode falar de citação, mas “somente de uma operação de destaque do trecho que é operado em relação ao restante dos enunciados” (MAINGUENEAU, 2010, p. 11).

De qualquer forma, nada impede que “um jornalista converta soberanamente em ‘pequenas frases’, graças a uma manipulação apropriada, qualquer sequência de um texto” (MAINGUENEAU, 2006, p. 81), o que leva a um desacordo entre o locutor-origem, responsável pelo que é dito, e esse mesmo locutor tomado como sobreasseverador de um enunciado que foi destacado pela instância midiática. Trata-se, nesse caso, de um sobreasseverador produzido pelo próprio trabalho de citação (que, portanto, não coincide com o locutor do texto de origem). Esse é um fenômeno recorrente na imprensa escrita da atualidade, que utiliza a sobreasseveração de várias formas: em títulos, subtítulos e intertítulos, como legendas de fotos, em páginas duplas de citações em revistas informativas etc.

Ainda, brevemente, cabem considerações sobre o jornal Campo Grande News, o primeiro ciberjornal da capital sul-mato-grossense. Não foi criado a partir da versão de uma publicação impressa, mas concebido para veicular conteúdos voltados para os internautas. O portal foi ao ar em março de 1999 e viabilizado por meio da parceria entre o empresário Miro Ceolim e o jornalista Lucimar Couto. Esse cibermeio tem a produção voltada para o público de Mato Grosso do Sul. Em março de 2008, o portal criou o “Repórter News”, um canal de interatividade e colaboração com os leitores. Os conteúdos são divididos nas seguintes editorias: capital, empregos, esporte, meio ambiente, rural, trânsito, economia, especiais, interior, política, tecnologia e cidades.

3. Das análises

Examinamos alguns exemplos de aforização (secundária) por destacamento fraco, buscando verificar a partir da forma de destacamento utilizada no título se há alterações na passagem do enunciado à aforização e, ainda, os efeitos de sentido construídos, via destacabilidade, observando até que ponto eles contribuem para a já citada “manipulação” dos leitores.

Com o texto, a seguir, podemos refletir sobre este fenômeno.

Figura 1A – Publicação do jornal *online* Campo Grande News, do dia 13 de setembro de 2012.



Fonte: www.campograndenews.com.br

Figura 1B – Publicação do jornal *online* *Campo Grande News*, do dia 13 de setembro de 2012.

A matéria intitulada "Fazendeira diz que 83 anos de história estão sendo 'ocupados' por índios" relata a problemática da ocupação da área de uma fazenda. Segundo Virgílina Pereira Lopes, proprietária da fazenda Campina, na região de Paranhos, os indígenas Guarani e Kaiowá, ocupam área da fazenda e causam danos ao patrimônio. No entanto, há interesse, pelos indígenas, em reivindicar área da fazenda como sendo sua, desde muito antes da chegada da fazendeira. Dessa forma, o locutor não evidencia o estado objetivo desse povo em nenhum momento, ou seja, não há trecho no texto dedicado ao discurso relatado que introduza a voz do indígena.

Pela análise do discurso relatado, é possível compreender como ocorre o interdiscurso, ou seja, a relação entre o discurso do locutor e o discurso outro. Nesse caso, o fato de o locutor optar por não mostrar a fala do indígena, é significativo: ele não apenas se coloca como porta-voz dos fazendeiros, criando com isso, um efeito de realidade, mas permite falar um outro, atribuindo-lhe a responsabilidade da fala, dando a conhecer não só o que o outro – fazendeiros – disse, mas como ele o disse. Isso não implica, todavia, que esse tipo de discurso seja um meio mais autêntico e verdadeiro de apresentar a fala do outro, embora ele bem passe essa ideia de autenticidade e constitua, por essa razão, uma estratégia para convencer o alocutário. No

entanto, tomando a noção de interdiscurso, enquanto espaço de troca entre vários discursos, vemos que a “fala” do locutor é atravessada por várias outras que circulam neste espaço.

Dessa forma, embora o locutor exponha trechos do depoimento de personagens de apenas um lado do conflito, as palavras entre aspas marcam a relação conflituosa entre o discurso do locutor e aquele que é citado, no caso a fazendeira. Pode-se perceber a posição de conflito em que o locutor se coloca em relação ao corpo citante, quando apresenta entre aspas as palavras “ocupados” e “a invasão”. Vejamos:

(1) Recorte – Fazendeira diz que 83 anos de história estão sendo ‘ocupados’ por índios.

(2) Recorte – No dia seguinte, após a ocupação, a Força Nacional esteve na fazenda, mas de acordo com o relato dos proprietários, a presença da polícia teria apenas fortificado “a invasão”, já que os índios permanecem na propriedade.

Nota-se que o discurso citante interpreta os enunciados do outro (discurso citado), de acordo com sua própria grelha semântica. Desse modo, o que os proprietários chamam de “a invasão” é automaticamente desqualificado pelo locutor, que além de não querer se responsabilizar pela afirmação, deixa pistas de que percebe o termo invasão como inadequado.

O locutor jornalista se apresenta como um “aforizador” e

assume o ethos do locutor que está no alto, do indivíduo autorizado, em contato com uma Fonte Transcendente. Ele é considerado como aquele que enuncia *sua* verdade, que prescinde da negociação, que exprime uma totalidade vivida: seja uma doutrina ou uma concepção vaga da existência (MAINGUENEAU, 2010, p. 14-5).

Para o autor, trata-se da constituição de um dizer que entra em contato com uma Fonte Transcendente, para parecer uma fala primeira, mais próxima possível da verdade de uma consciência, devendo, pois, a enunciação destacada, paradoxalmente, ser retomada. Segundo Maingueneau (2015, p. 137), quando ela se reapresenta assim em outra cena, a fala se carrega de poder e de sentido.

Desse modo, quando se extrai um fragmento de texto para fazer uma aforização, um título de uma matéria na imprensa, por exemplo, converte-se *ipso facto* seu locutor original em aforizador.

Observa-se, então, que o aforizador pretende produzir um efeito de sentido de que são oitenta e três anos de história, subtraindo no título o fato da fazendeira possuir oitenta e três

anos. Isso se dá, em face do aforizador, no processo de destacamento, apresentar alterações naquilo que foi efetivamente dito, de modo a aumentar a curiosidade ou o interesse dos leitores.

Na matéria consta que o relato é de

(3) Recorte – Virgínia Pereira Lopes, 83 anos, dona da fazenda Campina, na região de Paranhos, na fronteira com o Paraguai, ocupada há mais de um mês pelos índios guarani-kaiowás.

Cabe mencionar, ainda, que a aforização, a partir das restrições semânticas inscritas, evidenciada pelo título, produz o efeito de sentido do estabelecimento de um cuidado com a isenção para si percebido, quando coloca entre aspas também a palavra “ocupados”. Isso, provavelmente, em face das discussões envolvendo o uso desses termos. Nos movimentos indígenas, é comum, na reivindicação de terras o desconforto causado pelo uso da palavra “invasão”, já que consideram estar tomando posse daquilo que lhes é de direito.

Por meio dos recortes feitos, mesmo sendo o sujeito-fazendeira o enunciador do lexema “ocupados”, a organização discursiva parece produzir um enquadramento do olhar para que o sentido seja costurado, o que supostamente se deseja é construir uma imagem para os leitores negativamente constituída.

Percebe-se, pois, na aforização, traços de elementos semânticos de silenciamento e, também, o escape de uma construção de imagem do índio alicerçada em valores ideológicos que se perpetuam com marcas identitárias permeadas por preconceitos.

Em geral, as comunidades indígenas e órgãos indigenistas preferem o verbo “ocupar”. Na dúvida e a fim de se isentar de alguma forma dessa discussão o locutor utilizou aspas para os dois termos. Desse modo, ainda que a matéria contemple o proprietário rural como fonte única, está presente no texto uma formação discursiva outra, a dos indígenas e indigenistas.

O texto, a seguir, nos mostra mais um exemplo.

Figura 2 – Publicação do jornal *online* Campo Grande News, do dia 18 de janeiro de 2012.

Interior

18/01/2012 18:50

Dois meses após ataque, suspeita é que Nísio está vivo e no Paraguai

Marta Ferreira

Inquérito sobre episódio em acampamento Guaiviry, em Aral Moreira, já está concluído e aguarda posicionamento do MPF a respeito

Imprimir Gosto 3 Tweetar 3 Share 5

Faz dois meses hoje que o acampamento Guaiviry, em Aral Moreira, virou notícia no mundo todo, após um ataque aos índios guarani-kaiuwá acampados no local à espera da demarcação da fazenda como terra indígena. Desde então, prevalece como mistério o paradeiro do líder da comunidade Nísio Gomes, 59 anos.

A Polícia Federal acredita que Nísio pode estar vivo e, segundo apurou o **Campo Grande News**, a suspeita é que ele esteja no Paraguai. Para os índios, Nísio foi assassinado por pistoleiros contratados por fazendeiros, que invadiram a área no dia 18 de novembro.

Para a PF, um indício forte de que Nísio esteja vivo é o saque de um benefício que ele tem feito em Brasília, e que nenhum parente assumiu.

Não existe mais uma operação de busca pelo corpo, uma vez que a PF entendeu que não havia evidências de uma execução, como foi afirmado inicialmente. A Corporação considerou um indício de que Nísio esteja vivo um saque de um benefício que ele tem feito em Brasília, e que nenhum parente assumiu.

As imagens da pessoa que fez o saque não foram conclusivas para a identificação.



Indígena no acampamento Guaiviry, em Aral Moreira, dois meses após ataque. (Foto: João Garrigo)

REFERÊNCIA PARA SUA CARREIRA.
REFERÊNCIA PARA SUA VIDA.

MBA FGV

CLIQUE E INSCREVA-SE

Como o clima na região ficou tenso, mobilizando até a vinda de representantes do Governo Federal, foi mantida a presença da Força Nacional de Segurança na região, rondas próximas do acampamento para evitar conflitos.

Hoje, a Aty Gassu, assembleia que reúne lideranças indígenas da região, divulgou nota em que cobra atitude do Governo sobre o caso, dois meses após, para que não caia, segundo a nota, na impunidade. "Se o Estado brasileiro não agir, tememos que o Guaiviry e outras comunidades guarani e kaiowá sofram mais violências", afirma o texto. "A situação de impunidade está gerando uma realidade revoltante: os ameaçar as comunidades e matar lideranças", segue a nota.

Encaminhamento-De concreto, até agora, a investigação sobre o episódio de novembro em Guaiviry tem um inquérito concluído, já encaminhado ao MPF (Ministério Público Federal) em Ponta Porã. O documento indica mocinhos e bandidos dos dois lados.

A PF indiciou 10 pessoas, entre fazendeiros, seguranças e donos de empresas de vigilância, pelo ataque ao acampamento, com balas de borracha. Do lado dos indígenas, também houve um indiciamento, do filho de Nísio que testemunhou o ataque, por falso testemunho.

O MPF não comenta o resultado do inquérito, que agora aguarda a decisão do órgão sobre o que vai ser feito do caso. O procurador responsável pode fazer a denúncia à Justiça da forma como a Polícia mandou, ou ainda pedir novas diligências.

Fonte: www.campograndenews.com.br

A matéria “Dois meses após ataque, suspeita é que Nísio está vivo e no Paraguai”, dentre as várias que circularam trazendo informações sobre o ataque ao acampamento indígena Guaiviry, localizado entre os municípios de Amambai e Aral Moreira, na região de fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do país, apresentou o crime, que ficou conhecido como “Caso Guaiviry”, ocorrido no dia 18 de novembro de 2011 e resultando na morte do cacique Nísio Gomes, de 55 anos. O ataque se deu motivado pela ocupação de parte de uma fazenda por um numeroso grupo de índios das etnias Guarani e Kaiowá. Cabe destacar que, inicialmente, a Polícia Federal considerou o crime como “desaparecimento”, contudo, meses depois, o caso foi tipificado como “homicídio”. O corpo do cacique, porém, não foi encontrado. A repercussão da morte de Nísio Gomes gerou diversas pautas que abasteceram a imprensa durante semanas e trouxe, novamente, à tona a discussão

sobre os conflitos agrários e a situação de miséria em que vivem milhares de famílias indígenas no estado.

Essa situação de convivência entre indígenas e produtores rurais tem gerado, ao longo dos anos, conflitos motivados por “disputas pela terra”. De um lado, indígenas afirmam que foram expulsos de suas terras tradicionais e defendem a retomada de territórios; de outro, produtores rurais alegam que suas propriedades foram adquiridas dentro dos preceitos de legalidade, com a chancela do próprio Estado.

As matérias começaram a ser veiculadas no dia 18 de novembro de 2011, data em que ocorreu o fato. A imprensa foi informada sobre o ataque por meio de uma nota publicada na página na internet do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e enviada para os meios de comunicação. Dessa forma, as primeiras notícias sobre o caso foram veiculadas, basicamente com informações do CIMI, confirmadas posteriormente pela Polícia Federal, ou seja, a representante das fontes oficiais. Somente alguns dias após o crime, equipes de reportagem de jornais impressos, emissoras de televisão e rádio e ciberjornais tiveram acesso ao acampamento e, com a presença de lideranças indígenas, puderam conhecer o cenário onde ocorreu o fato e entrevistar os “personagens” que, de fato, presenciaram o ataque. Destaca-se que a cobertura do Caso Guaiviry foi permeada por acontecimentos que despertaram o interesse da imprensa e, ao mesmo tempo, marcada por depoimentos controversos, conflitos entre fontes e acontecimentos inéditos que envolveram, inclusive, autoridades do Governo Federal como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)² e o Ministério da Justiça.

Ora, sem ler o texto, um leitor que desconheça a problemática conhecida como “Caso Guaiviry” pode perceber um outro efeito de sentido da aforização, que não corresponde, de fato, aos acontecimentos e nem sequer, ao relato do texto fonte. Vejamos:

(4) Recorte – Faz dois meses hoje que o acampamento Guaiviry, em Aral Moreira, virou notícia no mundo todo, após um ataque aos índios guarani-caiúá acampados no local à espera da demarcação da fazenda como terra indígena.

A projeção de categorias temporal e espacial instaurada no texto, conforme recorte apresentado, produz o efeito de sentido de realidade e é, justamente, esse o mecanismo utilizado pelo aforizador. A enunciação aforizante, por meio do título, cria um percurso de orientação de

² Órgão governamental de esfera federal encarregado de gerenciar questões indígenas de diversas ordens.

sentidos, direcionando o leitor para o sentido determinado e pretendido. Ali, instaura-se, também, uma projeção temporal (Dois meses após ataque) e uma espacial (no Paraguai).

Nesse caso, a escolha dos temas e figuras veiculados na aforização parece-nos fundamental para atrair o outro (enunciatório/leitor), articulando-se à própria intensidade provocada pelo destacamento.

Vejamos ainda:

(5) Recorte – A Polícia Federal acredita que Nísio pode estar vivo e, segundo apurou o Campo Grande News, a suspeita é que ele esteja no Paraguai. Para os índios, Nísio foi assassinado por pistoleiros contratados por fazendeiros, que invadiram a área no dia 18 de novembro.

O enunciador apropria-se de uma estratégia muito utilizada pela imprensa para persuadir o leitor. Ao enunciar “(...) segundo apurou o Campo Grande News”, opera-se com uma projeção instalando um “ele, o Campo Grande News”, ao invés de um “eu, o Campo Grande News” no texto. Com isso, criam-se efeitos de sentido de distanciamento e de imparcialidade. Em nenhum momento o ciberjornal explica a procedência da informação inscrita no enunciado, mas, ao empregar o verbo “apurou”, o enunciador pretende passar ao enunciatório as impressões de veracidade e de credibilidade. Nota-se, ainda, uma oposição de discursos, que estabelece contraste entre os posicionamentos da Polícia Federal e dos índios, evidenciando ao leitor, que o ciberjornal identifica-se com o primeiro discurso, e não com o segundo.

Parece haver a construção de um simulacro de valor negativo de Nísio Gomes ao reproduzir o discurso da PF sobre uma suposta ação realizada pelo cacique, como se depreende:

(6) Recorte – Para a PF, um indício forte de que Nísio esteja vivo é o saque de um benefício que ele tem feito em Brasília, e que nenhum parente assumiu.

Ao informar que o cacique Nísio Gomes pode “estar vivo”, há um fortalecimento da ideia de desaparecimento, à medida que enfraquece a hipótese de homicídio construída, anteriormente, pelo meio de comunicação.

O trabalho de aforização, realizado pelo enunciador jornalista do jornal *online* Campo Grande News, (re)construiu um percurso interpretativo dominante para os leitores, a saber, que “o cacique está desaparecido e, conseqüentemente, não foi assassinado”. Isso posto, é possível asseverar que se trata de aforização, visto que a verdade que enuncia, independentemente de se

referir a um único indivíduo ou a uma coletividade, é dada em caráter sumário, dogmático, como uma evidência mesmo, cujo alhures é uma Fonte Transcendente.

4. Considerações finais

Os textos, cujos recortes foram aqui analisados, constituem uma pequena amostra de um arquivo maior em matérias midiáticas produzidas com base nos enunciados destacados e aforizados de problemáticas advindas de posse de terras entre indígenas e fazendeiros.

Como foi possível observar, não houve pretensão de uma simples aplicação de teoria, mas sim proposição de reflexões, a partir do conceito de enunciação aforizante, em busca de compreender o funcionamento e a aplicabilidade de enunciados destacados na imprensa *online* cotidiana brasileira, particularmente, em geografia sul-mato-grossense.

As aforizações, em geral, não estão isentas de deformações e deslizamentos de sentido e percebemos que as enunciações aqui analisadas constituem-se, apenas, uma pequena parte produzida no universo discursivo dos conflitos acerca do território Guarani e Kaiowá. Todavia, o funcionamento e estratégias enunciativas nos levam a crer no acontecido, nos fazem ler o texto como “expressão da verdade do acontecimento, e não como uma construção de sentido particular”.

As breves análises empreendidas mostram o suporte midiático atuando em um papel de protagonista na definição da circulação e compreensão a respeito da temática ‘conflito sobre a posse da terra entre fazendeiros e indígenas’. O conjunto das matérias pode produzir um enquadramento do olhar para que o sentido seja costurado, ao buscar evidenciar a construção de uma imagem indígena alicerçada em valores ideológicos que se perpetuam com marcas identitárias permeadas por preconceitos.

Nesse sentido, o que se pretende dar a interpretar é um apagamento do discurso do preconceito e da discriminação; no entanto, por meio dos fios discursivos das narrativas e das aforizações, apreendem-se momentos histórico-sociais que permeiam a construção de sentidos materializados. Nota-se a atualização e a reconfiguração da memória discursiva, contribuindo para a sedimentação de uma memória negativa acerca do indígena: aquele excluído e marginalizado pela posição social que ocupa.

Por fim, reconhece-se a existência ainda de outros efeitos de sentidos, além dos aqui apontados; e tem-se, portanto, um objeto de estudo sujeito a análises futuras, o que, certamente,

descreverá outros aspectos e dizeres aqui silenciados, pois o trabalho analítico, sabe-se, é sempre realizado por um sujeito sócio historicamente localizado.

Acreditamos que outros olhares, e também um olhar em outro momento, nos darão ainda mais subsídios para descrever e interpretar enunciados cuja temática aborde a posse de terra entre fazendeiros e indígenas. Isso certamente contribuirá para um despertar sobre a necessidade de fazermos ponderações nos mais variados tipos de discursos da mídia com os quais entramos em contato todos os dias.

Referências Bibliográficas

BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: a experiência do projeto Rede de Saberes. In: LÓPEZ, L. E. **Interculturalidad, educación y ciudadanía**. Perspectivas latino-americanas. La Paz: Plural Editores, 2009. p. 377-395.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, J. J. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). Tradução de Heloisa Monteiro Rosário. **Cadernos de Tradução**, n. 6, Porto Alegre, 1999.

FREIRE, S. de M.; CARVALHO, A. de S. Midiatização da violência: os labirintos da construção do consenso. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 151-164, jan./jun. 2008.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti; Maria Cecília P. de Souza e Silva. Curitiba, PR: Criar, 2006.

_____. L' enonciation aphorissante. In: SILVA, T. C.; MELLO, H. (Org.). **Conferências do V Congresso da Associação Brasileira de Linguística**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 155-164.

_____. Aforização: enunciados sem texto? In: _____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Sírio Possenti; Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-24.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

Artigo recebido em: 16.09.2016

Artigo aprovado em: 07.11.2016

Indícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa a partir do Novo Exame Nacional do Ensino Médio

Evidences of washback effect in the teaching of Portuguese Language from the New National Secondary Education Examination

Lívia Zanier Gomes*
Maria Inês Vasconcelos Felice**

RESUMO: Este artigo traz resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou se o Novo Exame Nacional do Ensino Médio tem gerado efeito retroativo em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Embasa-se teoricamente em Chapelle (1999) e Scaramucci (2011) na conceituação de validade e em Alderson e Wall (1992) e Scaramucci (2004) na conceituação de Efeito Retroativo. A análise interpretativista dos instrumentos foi realizada à luz da metodologia da Análise de Conteúdo, estabelecida por Bardin (2010). Como resultados, percebeu-se que o efeito retroativo manifesta-se nas escolas negativamente e que a ideia de senso-comum de que as escolas particulares adaptam-se mais rapidamente e até mais eficientemente à mudança não se comprovou cientificamente.

PALAVRAS-CHAVE: Efeito Retroativo. Novo Enem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This paper presents results of a master's research that investigated whether the New National Secondary Education Examination has generated washback effect in Portuguese high school language classes. It is theoretically based both on Chapelle (1999) and Scaramucci (2011) on what regards the concept of validity, and on Alderson and Wall (1992) and Scaramucci (2004) regarding the conceptualization of Retroactive Effect. Interpretative analysis of the instruments was carried out in the light of Content Analysis methodology by Bardin (2010). The results show a negative retroactive effect in schools. The common sense that private schools adapt faster and even more efficiently to change has not been scientifically proven.

KEYWORDS: Washback Effect. New ENEM. Portuguese Language.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado concluída em 2013¹ cujo objetivo foi o de investigar se o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem gerado efeito retroativo nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio (EM). Para compor este

* Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora Efetiva do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM-CAUPT).

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professora do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

¹ GOMES, L. L. Z.; FELICE, M. I. V. Um estudo a partir das questões de língua portuguesa de provas do novo Enem. *Revista L@el em (dis-)curso*, v. 6, n. 2, 2014.

artigo, fizemos um recorte de análise relativa a algumas das respostas que obtivemos em um questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa e da análise das notas de campo realizadas no nosso estudo de campo.

O (Novo) Enem², além de ser um exame existente para avaliar o Ensino Médio do país, objetiva gerar diversificações no processo de ensino-aprendizagem escolar segundo o que já pregavam os Parâmetros Curriculares Nacionais datados de 2000. Deste modo, partimos do pressuposto de que se desde 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam a proposta interacionista de linguagem³, inferimos que, mesmo assim, mudanças didáticas não se concretizaram na sala de aula uma vez que foi necessária a criação de um novo instrumento avaliativo (o Novo Enem) que viesse com a mesma proposta de reformulação de ensino. Esse pressuposto se sustenta na finalidade do Enem em agir com o efeito, operando, conforme esperam os órgãos públicos dirigentes da Educação Brasileira, de maneira retroativa, redirecionando a etapa que o antecede.

A partir daí, surgiram os objetivos que orientaram nossa pesquisa. De forma geral, investigamos se o que se propõe no Novo Enem, que se resume como a reformulação do EM, estaria trazendo mudanças e interferindo na prática pedagógica dos professores (nesse caso, os de LP) provocando o já mencionado efeito retroativo. De forma mais específica, focamos três objetivos e trazemos dois deles para discussão neste artigo⁴. Um é o de investigar se indícios de efeito retroativo a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como seus primeiros resultados a partir da mudança, começaram a surgir gerando mudança de postura didático-metodológica nos professores de língua portuguesa do EM das escolas selecionadas para o estudo. Outro objetivo é o de verificar a amplitude de efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa nos âmbitos particular e público das escolas investigadas, observando e comparando, se possível for, a dinâmica desse efeito em ambas as esferas educacionais.

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Para 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Enem e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Texto adaptado do Portal MEC (<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 01 set. 09).

³ Como se pode ver na seguinte passagem explicativa sobre os PCN de Linguagens Códigos e suas Tecnologias – “Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.” (Brasil, MEC, 2000).

⁴ O outro objetivo específico da pesquisa, não enfocado neste artigo – analisar como as provas do novo Enem trazem mudanças que sustentem tomadas de decisões didático-pedagógicas em ambiente de salas de aulas de Língua Portuguesa de Ensino Médio – foi foco de outro artigo nosso publicado conforme nota de rodapé 1.

Propusemos, portanto, a realização de um trabalho diagnóstico dos indícios de efeitos do Novo Enem no contexto educacional do EM para que, a partir desse diagnóstico, fosse possível delinear quais mudanças já foram feitas e vislumbrar quais ainda se fazem necessárias a fim de que a concepção interacionista da linguagem seja a guia mestra do processo de ensino de LP.

Para cumprir com os objetivos traçados, realizamos um estudo de campo a partir da obtenção dos dados estatísticos (disponibilizados pelo portal do Enem) quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas. A pretensão, com isso, foi compreender a postura didática adotada em sala de aula por seus professores de LP, verificando se as concepções de ensino que norteiam sua prática docente estavam coincidindo com a concepção norteadora do exame analisado nesta pesquisa⁵.

Este artigo encontra-se assim organizado: inicialmente, apresentamos um breve estado da arte relativo a pesquisas já realizadas sobre efeito retroativo a partir de exames; conceituamos validade e efeito retroativo e explicamos brevemente a passagem do Enem para o Novo Enem. Em seguida, explicitamos sobre os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, apresentando o contexto em que ela se concretizou e, posteriormente, tratamos da análise e da interpretação dos dados coletados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e sugestões para novas pesquisas.

2. Breve contextualização do Efeito Retroativo

2.1 Pesquisas sobre Efeito Retroativo

Muitos estudos no Brasil já discorreram acerca de Efeito Retroativo. A seguir, discorreremos sobre alguns deles, especialmente os que investigaram o efeito a partir de exames na Linguística Aplicada.

Scaramucci, um nome de destaque quanto aos estudos sobre Efeito Retroativo no Brasil, possui vários estudos sobre efeito retroativo, bem como seus orientandos, investigando relação entre exames e o processo ensino/aprendizagem. Um de seus resultados mostra que o efeito retroativo não se manifesta na prática docente e este não acontecimento deve-se, segundo a autora, sobretudo à formação não reflexiva do professor, o qual “não consegue se desvencilhar

⁵ Vale ressaltar que também uma de nós participou da pesquisa enquanto professor cuja prática didático-pedagógica foi analisada, conforme será explicado neste texto quando explicitamos a escolha dos participantes desta pesquisa.

de sua cultura de ensinar” (SCARAMUCCI, 1999, p. 18-19). Além disso, afirma “que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos”. (p. 18)

Dentre outras pesquisas, destacamos a de Li (2009), que investigou o exame padronizado de português para certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (conhecido como Celpe-Bras) com relação à preparação de candidatos chineses para o exame; a de Retorta (2007), que investigou o efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa no EM e a de Pessoa (2004) que investigou efeito retroativo a partir de um exame de seleção (PAS, da Universidade de Brasília) e suas influências no ensino de inglês de quatro escolas de EM da mesma região. Todavia, dentre esses e outros tantos estudos sobre efeito retroativo, pudemos ver, ao estabelecer o estado da arte, que há escassez de estudos referentes à retroatividade considerando as questões centrais deste estudo, que são Enem, Efeito Retroativo e ensino regular de Língua Portuguesa.

2.2 Validade – um conceito relacionado

Um conceito que se relaciona ao de efeito retroativo, e até o antecede, é o de validade. Este, que nos anos 90 trouxe uma revolução em si a partir de contribuições teóricas vindas da década anterior, relaciona-se ao de efeito retroativo porque validar tem relação com o avaliar do próprio exame. De acordo com McNamara (2000), a validação de testes envolve tanto a sua lógica (seu formato, seus objetivos), quanto às evidências empíricas que advêm dos dados de julgamento deste teste. Desta forma, se no julgamento (valorativo) de um teste não tiverem sido levados em conta os procedimentos que o validem, haverá potencial de parcialidades e de injustiça no seu julgamento⁶. Ou seja, a validade relaciona-se à avaliação pela qual deve passar um teste.

Uma visão tradicional de validade defendia que, conforme Hughes (1989/1994), para haver validade, um teste precisaria simplesmente medir aquilo a que se propõe (Cf. SCARAMUCCI, 2011, p. 105). Uma visão contemporânea do conceito considera a anterior fragmentada e incompleta, elaborada “exclusivamente por especialistas em medidas, seguindo

⁶ Interpretação a partir do seguinte excerto original: “Test validation similarly involves thinking about the logic of the test, particularly its design and its intentions, and also involves looking at empirical evidence – the hard facts – emerging from data from test trials or operational administrations. If no validation procedures are available there is potential for unfairness and injustice. This potential is significant in proportion to what is at stake”. McNamara (2000, p. 48)

uma visão essencialmente psicométrica e, como tal” não considera “a dimensão social e política que devia estar presente na avaliação de línguas, pelo fato de ser uma prática social”. (SCARAMUCCI, 2011, p. 110). Destarte, um novo conceito de validade é teorizado por Messick (1989) e se admite que o que é validado não é o teste em si, mas “as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação” (SCARAMUCCI, 2011, p. 111).

Na visão contemporânea, a validade se apresenta, segundo Scaramucci, quando:

(...) a prova elaborada é uma amostra representativa do que se deseja avaliar tanto em termos do conteúdo, conforme consta do programa, no caso de exames vestibulares, como de construto teórico em que se baseia (visão de linguagem, de escrita e de leitura (...)). (SCARAMUCCI, 2005, p. 9)

Ou seja, para que se saiba se a prova possui adequações entre conteúdo e programa, assim como entre o construto teórico que apresenta no exame e o construto em que se baseia, é necessário antes de tudo analisar a prova. Portanto, é aí que está a diferença marcante entre a visão tradicional e a moderna, pois, na visão moderna, “o que é validado (...) não é o teste, mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinadas pela interpretação” (SCARAMUCCI, 2009, p. 33). Ou seja, o teste não é mais considerado, na visão moderna, como válido ou não: o processo de validação não está mais no teste, mas nas interpretações de seus resultados. Durante os anos 90, os aspectos consequenciais de validade (como efeito retroativo e responsabilidade social) também passaram a ser levados em conta e tidos como relevantes entre os estudiosos de testes de linguagem⁷. É por isso que, ao se discutir sobre efeito retroativo, é inevitável discorrer sobre validade, pois a validade inclui as consequências sociais do teste (consequências que são vistas quando se estuda o efeito retroativo).

Há outro aspecto relativo à validade que é relevante de ser observado, especialmente no caso do Enem, que é o que leva à chamada “validade aparente”. Esta é uma faceta da validade construída a partir das informações não oficiais de um exame, geralmente advindas de quem já fez o exame, relativamente ao seu nível de dificuldade, à justiça do exame, ao tipo de questões que apareceram no exame, ao julgamento de valor frente à correção do exame. Essa validade aparente, no caso do Enem, é fortemente construída pelo auxílio da mídia que veicula notícias

⁷ Interpretado do excerto de Chapelle (1999, p. 257): “The consequential aspects of validity, including washback and social responsibility, have been discussed regularly in the language testing literature”.

diversas sobre o exame, como se pode notar em algumas manchetes, subtítulos e excertos de notícias veiculadas pela Internet sobre o Enem. Visitamos dois sítios popularizados da Internet (globo.com e terra.com) e selecionamos algumas passagens em que apontamos implicações sobre a construção dessa “validade de face” do Enem:

Quadro 1 – Excertos de notícias sobre o Enem.

- | |
|---|
| <p>(i) Enem 2012: textos nota 1000 têm erros como ‘enchergar’ e ‘trousse’ – Redações também apresentam graves desvios de concordância⁸</p> <p>(ii) “Enem teve problemas de furto e erros de impressão em edições passadas - Furto da prova e erros de impressão estão no histórico da avaliação. Atualmente PF investiga suposto vazamento de algumas questões.”⁹</p> <p>(iii) “Veja fotos da apostila que teria questões idênticas à [sic] do Enem – Apostilas foram distribuídas até três semanas antes da prova no Ceará, segundo alunos.”¹⁰</p> <p>(iv-vi) “Auditor indica falhas no órgão que faz o Enem”¹¹</p> <p>(v-vii) “OAB vai analisar se prova do Enem deve ser anulada”¹²</p> <p>(vi-viii) “Sucesso do Enem foi total, diz Lula na África - Exame foi aplicado neste fim de semana, em todo o país. Na segunda-feira, juíza federal suspendeu Enem, em caráter liminar.”¹³</p> |
|---|

Fonte: elaboração das autoras.

A validade aparente do Enem é fortemente construída pela mídia. Excertos como o (i) trazem a força da opinião popular e o foco não na opinião científica, isto é, a mídia veicula que os desvios de concordância são “graves”, mas não trazem opinião de linguistas a respeito. O excerto na passagem (ii), a confiabilidade do exame é posta em xeque, pois coloca questões como “furto de prova” e “erros de impressão” como presentes no “histórico da avaliação”, além de mencionar “vazamento” de questões, mostrando problemas com o sigilo do exame, assim como em (iii) e em (iv). As passagens (iv) e (v) mostram o impacto social que possui o exame que chega a questões de auditoria e mesmo à Ordem dos Advogados do Brasil. Em (vi), o descrédito à opinião governamental frente ao exame que é realizado pelo governo, uma vez que na mesma manchete o “sucesso” do Enem nos dizeres do então presidente Lula está contrastado à suspensão do Exame por parte de uma juíza federal.

⁸ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/enem-2012-textos-nota-1000-tem-erros-como-enchergar-trousse-7866485> Acesso em: 16 abr. 2013.

⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/enem-teve-problemas-de-furto-e-erros-de-impressao-em-edicoes-passadas.html>

¹⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/fotos/2011/10/veja-fotos-da-apostila-que-teria-questoes-identicas-do-enem.html>

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/auditor-indica-falhas-no-orgao-que-faz-o-enem.html>

¹² Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/oab-vai-analisar-se-prova-do-enem-deve-ser-anulada.html>

¹³ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/11/sucesso-do-enem-foi-total-diz-lula-na-africa.html>

Tudo isso surte efeitos na forma como o exame recai também sobre os discentes e docentes do Ensino Médio. A descrença na seriedade do exame pode fazer com que alguns professores não impactem suas práticas por conta dele.

2.3 A conceituação do Efeito Retroativo

Efeito retroativo é um fenômeno referente aos impactos (positivos ou negativos) que exames podem gerar no processo ensino-aprendizagem.

Assim como o conceito de validade foi se modificando ao longo do tempo, o conceito de efeito retroativo (até mesmo por caminhar ao lado daquele) foi igualmente se desenvolvendo. A ideia tradicional do efeito retroativo fundamentava-se em um modelo de “estímulo-resposta” conforme Figura 1.

Figura 1 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta.

Novo teste → professores → única resposta

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

Essa visão não se sustentou porque se percebeu, ao longo do tempo, que um exame pode gerar efeito retroativo (positivo ou negativo) independentemente do fato de ser um bom ou mau exame em si mesmo. Assim, percebeu-se que um exame mal elaborado poderia vir a causar efeito retroativo positivo ou vice-versa, derrubando a visão determinista. A justificativa para isso está no fato de que o efeito retroativo (assim como a validade) é um conceito complexo, multifacetado e que está sujeito à variabilidade dos indivíduos envolvidos no processo (alunos, professores, sociedade). Como apontado por Pearson – citado por Scaramucci (2004, p. 208) – , questões como

as crenças dos professores ou características de sua formação, requisitos das instituições em que atuam, ou ainda assuntos políticos, sociais e econômicos que prevaleciam no período em que os dados foram coletados, e que poderiam impedir que o exame funcionasse como uma ‘alavanca para a mudança’ (PEARSON, 1988 apud SCARAMUCCI, 2004, p. 208)

são variáveis que interagem no momento de qualificar o efeito. Também Alderson e Wall (1992, p. 8-9) mostram que a visão determinista é ingênua e estes autores levantam várias hipóteses para serem analisadas em futuras pesquisas que queiram investigar o efeito retroativo de testes no processo de ensino-aprendizagem. São as quinze seguintes, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Hipóteses para pesquisas sobre efeito retroativo de testes no processo de ensino-aprendizagem.

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência do ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Fonte: ALDERSON e WALL, 1992, p. 8-9 traduzido por SCARAMUCCI, 2004, p. 209.

Essas hipóteses mostram que a ideia de que testes exercem influência é bastante forte. Resta saber em que(m) ela recai e como recai. É importante ressaltar, contudo, que essas quinze assertivas são hipóteses a serem testadas, e não teses, e que têm como finalidade expandir a ideia tradicional e determinista de que testes bons geram bons efeitos e testes ruins geram maus efeitos.

O efeito retroativo, de maneira sucinta, pode ser classificado como positivo ou como negativo. O efeito retroativo positivo é o efeito que ocorre conforme o desejado pela implementação do teste. O efeito retroativo é o efeito não intencional (embora um efeito não intencional possa também ser positivo). Como bem alerta Scaramucci (2004, p. 206), trata-se de uma discussão complexa, uma vez que envolve julgamento de valor, sendo que o que pode ser tido por professores como efeito positivo pode ser visto pelos órgãos governamentais, por exemplo, como negativo.

3. O exame em foco – de Enem para Novo Enem

Entender a concepção da mudança do exame realizado antes e após o marco da mudança de 2009 é também essencial para entender o foco deste artigo. A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio recebeu a adjetivação “novo” antecedendo seu nome. Foram várias as modificações ocorridas.

Inicialmente, as modificações podem ser vistas em seus objetivos, os quais estão explicitados no Portal do Inep. Sua criação, em 1998, objetivou “avaliar o desempenho do

estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.”¹⁴. Com as alterações em 2009, foram

implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (PORTAL INEP, 2012).

É nesse objetivo que nossa pesquisa se centrou¹⁵.

Uma característica das questões que compõem os cadernos de provas do Enem é a presença de uma contextualização e a de uma situação-problema em cada item.

Visto que a contextualização nas questões de LP do Enem ocorre via gêneros discursivos, recorremos, em momento propício, à caracterização teórica proposta por Bakhtin ao analisar as provas de LC. Para Bakhtin, gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 278). Além disso, para ele, a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Entendemos que é por meio dessa concretude dos enunciados, através dos gêneros discursivos que a contextualização acontece nas provas de LC do Enem, fazendo com que seja cumprida uma das premissas básicas desse exame, que é o de colocar o examinando frente a situações concretas.

Apresentação de situações-problema faz-se pré-requisito nas provas do Enem devido ao fato de este exame estar estruturado sobre os pilares do construtivismo piagetiano, visto que o “conflito cognitivo” (INEP, 2001, p. 15) é tido como premissa básica para a estruturação das questões.

Outro conceito com o qual precisamos lidar e analisar no momento em que fomos a campo foi o conceito de interdisciplinaridade, visto que os documentos norteadores do exame buscam elaborar provas de caráter interdisciplinar. Para isso, recorremos à ideia de que

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL/MEC/SEF, p. 30).

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

¹⁵ As mudanças na estrutura do exame, a forma como as questões são corrigidas e as mudanças na Matriz do Enem estão presentes em artigo anterior conforme nota de rodapé 1.

Logo, entendemos que “a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.” (PIRES, 1998, p. 177) Não se pode confundir a interdisciplinaridade com a extinção das disciplinas e de suas diferenças. De acordo com Lenoir (1998, p. 57) em livro organizado por Fazenda,

a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento

Em leituras diversas que realizamos sobre o conceito “interdisciplinaridade”, pudemos observar a ressalva dos autores em que essa “perspectiva de troca e de enriquecimento” só ocorre via projetos.

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (FERREIRA, 2005, p. 35)

Portanto, cabe aos professores a realização de projetos que estabeleçam diálogos entre suas disciplinas, “interdisciplinarizando-as”.

Outra ressalva está na descoberta feita pelos estudos de Ivani Fazenda da indiscriminada proliferação de práticas intuitivas. Conforme ressalva Klein, em livro organizado por Fazenda, “professores que tomam emprestado o rótulo interdisciplinar não estão necessariamente engajados em práticas interdisciplinares. As duas coisas não devem ser confundidas.” (KLEIN, 1998, p. 119)

Logo, a definição de interdisciplinaridade muito nos inquieta ao ver que cabe ao professor ser interdisciplinar, mas ele, muitas vezes, é criticado com suas práticas consideradas intuitivas. A interdisciplinaridade, ainda, é tida como algo que “não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1979, p. 108 apud PEÑA, 2005, p. 62). Assim, vivenciamos e expomos, enquanto professores, a dificuldade que há em nós e que pode haver em outros professores em conseguir

exercer essa interdisciplinaridade, sendo que ela não é vivenciada nem mesmo em seu curso de licenciatura. É a observação que faz Barbosa, quando afirma que a prática interdisciplinar

(...) sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade que reflete no setor educacional através da formação do professor, treinado por um saber fragmentado e realizando o seu trabalho sob as mais adversas influências. Estas se manifestam no cotidiano da sala de aula, onde o professor realiza um trabalho solitário e para qualquer iniciativa de criação do saber sofre inibições pela ausência de estímulos. Em suma, ser interdisciplinar, hoje, requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação. (BARBOSA, 2005, p. 74)

Porém, não nos filiamos à ideia de que a coragem, o despojamento e a dedicação seriam suficientes para dar conta de levar a interdisciplinaridade à escola, uma vez que insistimos no fato de que ela deve ser vivenciada, já que não pode ser aprendida, desde os cursos de Licenciatura. Esse entendimento sobre “interdisciplinaridade” é o que deu suporte à nossa análise das aulas a que assistimos e a partir das quais produzimos notas de campo.

Uma última teorização que se faz importante para dar suporte à análise deste trabalho é a de concepção de linguagem presente no exame de LC. O Enem procura ir ao encontro do pensamento sociointeracionista. Desta forma, privilegia o estudo do texto em sala de aula, via gêneros textuais, estudo apregoadado como necessário desde a escola de Genebra, com Schneuwly (1994), Bakhtin (1997) e Bronckart (2003). Além disso, percebemos ajustamento da concepção de linguagem presente no Enem e o sociointeracionismo ao ambos entenderem que

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Assim, o exame tem como outro de seus pilares enfatizar a capacidade de o estudante lidar com o real, com situações que encontra no seu cotidiano.

4. Etapas e metodologia de pesquisa

Os objetivos sobre os quais centramos nossa pesquisa já foram apresentados na introdução deste artigo. A pesquisa por nós desenvolvida é de caráter qualitativo. Partindo de dados, de estatísticas, de constatações numéricas, as quais refletem, quantitativamente, o eficiente processo de ensino-aprendizagem das escolas consideradas “primeiras” no Exame

Nacional do Ensino Médio, a partir das estatísticas do Ministério da Educação, fomos a essas mesmas escolas a fim de observar se a análise estatística coincidia com uma análise qualitativa refletindo, portanto, no que a literatura denomina “efeito retroativo”.

Analizamos documentos que exemplificassem a prática docente (tais como avaliações aplicadas por professores de EM, das escolas selecionadas, aos seus alunos), bem como analisamos exames do Enem e documentos nacionais norteadores da educação. Além disso, fomos a campo observar aulas de professores e coletar dados dos participantes desta pesquisa. Neste momento, o contexto de nossa pesquisa concretizou-se no ambiente de sala de aula das turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio das escolas selecionadas, nas aulas de Língua Portuguesa, sendo estas observadas no próprio contexto. Para observação e para coleta de dados nesta fase, buscamos os dados estatísticos quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas – uma estadual, uma federal e uma particular –, que obtiveram os melhores resultados no Enem 2010. Após contato inicial com a escola e com os professores de LP do EM, entregamos a eles o questionário por nós elaborado para que respondessem em momento e local em que julgassem oportuno. Em momento posterior, recolhemos os questionários e solicitamos o que denominamos “documentos docentes” que são planos de ensino, material didático, aulas ministradas que estivessem digitalizadas ou anotadas nos cadernos dos próprios professores, avaliações que tivessem produzido e aplicado aos alunos de LP do EM, e quaisquer outros documentos disponibilizados para viabilizar esta etapa da pesquisa. Posteriormente, observamos às aulas de LP dos Terceiros Anos do Ensino Médio das três escolas selecionadas durante o segundo semestre de 2012, a partir das quais foram produzidas notas de campo.

Assim, com o uso de métodos múltiplos, foi possível utilizar o mecanismo da triangulação na tentativa de assegurar uma melhor validação da análise a ser realizada. Durante o período em que estivemos no âmbito das escolas, observamos também o ambiente global e procuramos saber se nelas havia cursinhos preparatórios para o Enem e se este era o maior indício de “efeito retroativo” que até o momento se havia conseguido, ou se a preparação para o Enem havia sido consequência de um trabalho de reformulação que vinha ocorrendo nos currículos e nas práticas docentes dessas escolas. Logo, pretendemos verificar se o congelamento dos currículos havia ocorrido como “efeito”, ou seja, se o foco da sala de aula estava apenas no Exame ou se a “sala de aula” havia se reestruturado, como se objetiva com a

renovação do Enem, com vistas não a um bom desempenho no Exame, mas a uma relação ensino-aprendizagem cujos frutos naturais estariam em um bom desempenho nele.

Foram oito (8) professores os participantes desta pesquisa. Da escola estadual, participaram um professor de primeiro ano, um professor de segundo ano e um professor de terceiro ano do ensino médio; da escola federal, também participaram um professor de cada ano do ensino médio; da escola estadual, tivemos como participantes um professor que ministra aulas tanto no primeiro quanto no segundo ano do ensino médio e um professor do terceiro ano do ensino médio.

Os professores de primeiro e segundo anos forneceram-nos documentos que diziam respeito à sua prática docente (avaliações aplicadas, planos de aula, cadernos com anotações de matéria ministrada, material didático utilizado) e responderam ao nosso questionário. Os de terceiro ano fizeram o mesmo que os de primeiro e segundo, mas, além disso, tiveram suas aulas do segundo semestre de 2012 observadas.

Os resultados que apresentamos neste artigo é referente à análise que realizamos frente às respostas dadas nos questionários e à atuação em sala de aula dos professores de terceiros anos. A eles atribuímos, neste artigo, nomes fictícios com a finalidade de didatizar a leitura. Ao professor da escola estadual chamamos Paulo, ao professor da escola federal chamamos Adélia e ao professor da escola particular chamamos Eliane.

5. Discussão

A análise das respostas obtidas via questionário teve respaldo na metodologia de análise denominada Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2010). Trazemos a interpretação qualitativa e a inferência como respaldo à análise que apresentamos.

Entendemos interpretação qualitativa como aquela que passa por nossas lentes teórico-metodológicas e, por isso, compreendemos que a análise que nós aqui propomos poderia vir a se concretizar de forma diversa caso passasse por outras lentes. E entendemos inferência como dedução lógica que busca entender as causas e as consequências motivadoras dos enunciados que obtivemos em algumas respostas, ou seja, como “o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma [a descrição] à outra [interpretação]” (BARDIN, 2010, p. 41).

O questionário aplicado possuía duas partes. A primeira foi destinada a buscar respostas para perguntas que subsidiavam nossas perguntas de pesquisa, e a segunda foi destinada a

delinear o perfil profissional dos docentes participantes. Este nosso instrumento apresentava opções de resposta (múltipla escolha), mas também campos mais abertos com opções tais como “Outros:”, “Explique” para que o professor pudesse escrever nele sua melhor resposta ou sua justificativa mais adequada.

Ao analisarmos a primeira parte do questionário, vimos divergências e aproximações entre o perfil profissional dos participantes da pesquisa. O que consideramos relevante, quanto à atuação profissional de todos, é o fato de que 100% dos participantes são graduados em Letras, e não em áreas afins. Isso significa que 100% possuem bases teórico-metodológicas em suas práticas.

Relacionando tempo de atuação e nível de escolaridade, inferimos pelas respostas de Paulo e Eliane que ou o interesse em buscar pela especialização *stricto sensu* é baixo ou o estímulo para que esses professores busquem aperfeiçoamento é pouco, visto que ambos atuam com o ensino há mais de seis anos (Eliane de 06 a 10 anos e Paulo há mais de 11 anos). Não tivemos acesso às políticas de promoção das escolas pesquisadas, mas o questionário nos deu acesso ao “tempo” disponível do professor. Paulo soma uma jornada docente semanal de 33 horas, e essa carga horária corresponde ao seu tempo em sala de aula. Isso mostra que sobram apenas 07 horas para que ele prepare suas aulas, corrija avaliações, elabore atividades, reflita sobre sua prática, estude o conteúdo a ser ministrado, ou seja, as instituições a que Paulo está vinculado remunera-o apenas por atividades desenvolvidas em aula, e não considera as atividades extra-aula que quaisquer docentes precisam desenvolver. O tempo que lhe sobra é pouco para tanto trabalho que a ele é atribuído. Com relação à docente da rede particular, Eliane possui um vínculo com a escola privada e atua em outra instituição de ensino privada (não como docente), não tendo informado sua carga horária em cada uma delas. Eliane possui especialização e atua de seis a dez anos como docente de LP. Já os docentes da rede federal (como Adélia) trabalham por 40h em regime de dedicação exclusiva, mas atuam por tempo menor que os demais em sala de aula. Adélia atua de 11 a 20h semanais em sala de aula. Adélia possui título de doutor, embora este título tenha nos chamado a atenção por ter se dado em “Agronomia”, mesmo sendo em Letras sua formação. Isso nos leva a refletir se a titulação “doutor” foi mais valorizada do que o “em quê se doutora” (especialmente no caso de docentes da rede federal, como Adélia) nessas situações em que a retribuição por titulação após a

apresentação do título “doutor” (independentemente da área em que o doutorado se concretiza) é automaticamente concretizada no salário desses docentes federais¹⁶.

Quanto à interpretação que fizemos frente às respostas dadas à primeira parte do instrumento questionário, confrontamo-la à análise que fizemos das notas de campo (NC) provenientes de nossas assistências a aulas de Paulo, Adélia e Eliane. Este confronto, julgamos pertinente devido ao fato de o questionário ser um instrumento que não está isento de promover indução de respostas, isto é, um professor pode escolher alguma resposta de acordo com o que julga ser a mais acertada, a mais conveniente. Ainda assim, pode responder de acordo com o que acredita ser certo, porém sua prática pode ainda não refletir aquilo em que o profissional acredita.

A análise das NCs foi realizada a partir de categorização. Elaboramos cinco categorias, a partir das quais levantamos nossa análise. As categorias foram: i) relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”; ii) conteúdo trabalhado – foco do ensino; iii) material-guia da aula; iv) competência “domínio da LP ensinada”; v) interdisciplinaridade. Essas categorias guardam relações estreitas com as indagações do questionário por nós aplicado a estes professores anteriormente.

Na categoria “Relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’” pudemos perceber que muitas são, às vezes, nas aulas de Terceiro Ano do Ensino Médio em que a relevância do conteúdo que está sendo ensinado é relacionada diretamente com o fato de ele “cair no vestibular”.

Quadro 3 – Categoria “Relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”.

Posturas de Eliane	
<i>Descrição</i>	Em resposta à pergunta 01 ¹⁷ do questionário, afirma ter modificado sua postura didático-pedagógica por relacionar os conteúdos ministrados à forma como os vestibulares e o Enem exploram esses conteúdos.
<i>Análise</i>	Mostra-se preocupada em atualizar-se segundo os vestibulares. Segundo seus dizeres, são eles quem “ditam as regras” do que ela deve trabalhar em sala de aula.
Posturas de Adélia	
<i>Descrição</i>	Em resposta à pergunta 06 ¹⁸ do questionário Adélia justifica achar desnecessários os

¹⁶ Os docentes da rede federal são docentes da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

¹⁷ Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças?

¹⁸ Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem?

cursinhos: “A resposta se baseia no pensamento de que [se] os professores da área estiverem em sintonia com as mudanças desde a 1ª série até a 3ª, não haveria necessidade de cursos preparatórios”. Em aula, anuncia que a finalidade da resolução dos exercícios será auxiliar no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução.

Análise | Vemos a sua preocupação em treinar os alunos em sala de aula indo de encontro à resposta dada no questionário, visto que Adélia “traz o cursinho” para sua sala de aula.

Posturas de Paulo

Descrição | No questionário, Paulo diz achar importante a presença de cursinhos preparatórios para o Enem porque esta é uma “prova diferente” que integra conteúdos e “exige outra postura por parte do aluno”.

Em suas aulas, explicita a importância do que ensina quando relaciona o conteúdo que ministra ao que o vestibular solicita em suas provas; assim, ele se vale do termo “vestibular” para dar importância ao que ensina e reforça que, se o conteúdo que ministra não é “cobrado no vestibular” da forma como ele ensina, “é cobrado de outra forma”; portanto, os alunos devem aprender.

Análise | Relacionando os dizeres de Paulo no questionário aos seus dizeres no momento do ensino tradicional dos conteúdos, fica implícito que, para este professor, cabe ao aluno mudar de postura, mas não a ele, professor, o qual dá aula de certos conteúdos que ele mesmo, implicitamente como apresentado nas NCs, sabe não serem priorizados nos exames (os conteúdos não “caem” na prova como ele ensina, mas caem de outra forma, diz ele; mas ele não ensina dessa “outra forma”).

Fonte: elaboração das autoras.

Isso mostra que ou faltam bases teóricas, ou faltam outros argumentos aos professores para justificarem a relevância do que ensinam, ou nem mesmo eles sabem a real relevância do conteúdo que estão ministrando, mostrando que ensinam **para** o vestibular. Essa questão aponta um efeito retroativo negativo dos vestibulares, de forma geral, porque ensinar **para** o vestibular não requer reestruturação nem dos conteúdos ensinados no EM, nem da postura didático-pedagógica dos professores.

Ao passarmos à análise da categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”, buscamos a recorrência do que os professores mencionaram ser a prioridade do que lecionam e o que priorizavam no momento da sala de aula em que estivemos presentes.

Quadro 4 – Categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”.

Posturas de Eliane	
Descrição	No questionário, Eliane menciona ter modificado sua prática, praticando a interdisciplinaridade entre os conteúdos. Em sala de aula, solicita aos alunos que memorizem regras (em certa aula mostrou a regra de “uso do z no sufixo -izar em que a palavra de origem não tem s na

última sílaba” e convida os alunos a memorizarem a regra e irem para o exercício do material didático). Além disso, passa como conteúdo de uma de suas avaliações “concordância verbal, concordância nominal e reforma ortográfica”.	
<i>Análise</i>	As inúmeras marcas mostram o foco prioritário no ensino da gramática classificatória e normativa.
Posturas de Adélia	
<i>Descrição</i>	Em resposta ao questionário, menciona ter modificado sua metodologia em sala de aula, atendendo às competências exigidas pelo novo Enem. Em sala de aula, ensina regrinhas em forma de macete, de jogos e de músicas.
<i>Análise</i>	Algumas vezes, o foco na gramática tende a ser “mascarado” de forma que as regras fiquem mais “leves. A metodologia de ensino se altera, mas o conteúdo priorizado (normas) faz-se patente.
Posturas de Paulo	
<i>Descrição</i>	No questionário, menciona ter deixado de focar excessivamente na gramática normativa, estar mais focado na interpretação, ter passado a considerar mais a “reflexão do que a memorização”. Em aula, ensina regras, explica usos corretos e proibidos na gramática da norma culta, e passa como “conteúdo” para provas “concordância verbal e nominal” para uma e “crase e colocação pronominal” para outra.
<i>Análise</i>	O descompasso entre o que afirma no questionário e entre o que pratica em sala de aula é patente. O foco no ensino da norma culta é explícito.

Fonte: elaboração das autoras.

Contrastando essa prioridade do ensino da gramática classificatória e normativa ao que apresentamos na meta-avaliação, é possível perceber o desencontro entre o ensino e o que é recorrente na prova do Enem. Nesta, pode-se ver a prioridade na interpretação, e não na norma culta. Nas escolas, porém, vimos o oposto. É um sinal de que o exame não impactou tanto no conteúdo ministrado pelos professores participantes.

Passando à análise da categoria “material guia da aula”, procuramos entender o que servia de “norte” ao trabalho do professor, se havia um material (ou materiais) guiando o seu trabalho enquanto docente.

Quadro 5 – Categoria “material guia da aula”.

Posturas de Eliane	
<i>Descrição</i>	Utiliza prioritariamente, o material didático (sistema apostilado) adotado pela escola. Além disso, utiliza listas de exercícios organizadas por ela (mesclando exercícios de vestibulares e concursos), além de projeções de teoria em projetor multimídia.

<p>Mescla tempo da aula entre leitura de teoria presente no material didático e a resolução de exercícios (do material e das listas de exercícios). Em resposta à pergunta 02¹⁹ do questionário, Eliane aponta que o instrumento que lhe dá a base para trabalhar com seus alunos do EM é “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”.</p>	
<i>Análise</i>	<p>Ao contrastar sua resposta ao questionário e sua prática docente, percebemos que a utilização do material didático ocorre de forma ainda prioritária quando comparada à utilização de questões de vestibulares ou Enem, embora esta também ocorra de forma recorrente, não configurando, portanto, incoerência entre a resposta dada ao questionamento e a prática de Eliane. Além disso, uma significativa parcela dos exercícios presentes no material didático adotado pela instituição de Eliane é advinda de vestibulares.</p>
<p>Posturas de Adélia</p>	
<i>Descrição</i>	<p>Faz uso significativo de resolução e correção de exercícios de vestibulares em listas de exercícios que organiza e leva para os alunos. Vale-se de exercícios do Enem, de exercícios de vestibulares diversos, utiliza tempo da aula para que alunos respondam aos exercícios de forma individual (simulando como fariam nos exames) e utiliza aulas para comentar estas resoluções. Algumas vezes (não muitas) Adélia faz exercícios por meio de jogos. Ao levar listas de exercícios estruturais para os alunos, não apresenta exercícios do Enem, mas de outros vestibulares. Em resposta à pergunta 02 do questionário, Adélia menciona que o que lhe dá a base para esboçar os conteúdos que trabalha com os alunos no Ensino Médio é “o conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição” e “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”.</p>
<i>Análise</i>	<p>Analisamos a ausência de exercícios do Enem quando Adélia leva exercícios de vestibulares aos alunos pelo fato de que o Enem não apresenta, recorrentemente, exercícios estruturais, conforme já pudemos ver ao realizar a meta-avaliação que apresentamos em outro artigo nosso (cf. nota de rodapé 6). Assim, para Adélia, colocar em “prática” as regras gramaticais que prima por ensinar, bem como os ensinamentos da gramática normativa que passa a seus alunos, precisa recorrer a exercícios de outros vestibulares que não o Enem, o que vai de encontro aos seus dizeres no questionário. Além disso, Adélia menciona ainda que tem o Material Didático como material que lhe dá base para trabalho. O livro didático de Adélia traz os conteúdos de domínio da norma culta de forma prioritária e isso mostra coerência entre as respostas dadas por Adélia quando comparadas à sua prática.</p>
<p>Posturas de Paulo</p>	
<i>Descrição</i>	<p>Em sala de aula, Paulo passa teorias em lousa (não as retira de materiais, ele o faz de memória). Os exercícios que aplica, porém, são recorrentemente vindos da gramática (autoria de Ernani Terra), que Paulo leva consigo. Também trabalha exercícios do livro didático adotado pela escola, considerando-o, algumas vezes, mais elaborados do que os da gramática. À pergunta 02 do questionário (cf. nota de rodapé 21), Paulo respondeu que os instrumentos que lhe dão a base para esboçar os conteúdos que trabalha em LP são “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem” e “o conteúdo de gramática(s) escolar(es)”.</p>
<i>Análise</i>	<p>Não percebemos influências de vestibulares ou Enem enquanto fazia a assistência às aulas de Paulo, mas percebemos a influência de gramática escolar, conforme já mencionado. Vemos, portanto, que o vestibular não influencia tanto Paulo quanto ele menciona influenciar.</p>

Fonte: elaboração das autoras.

Percebemos que os professores utilizam bastante os materiais didáticos adotados por sua instituição de ensino e que, quando recorrem a exercícios de vestibular, procuram os que coadunam às suas práticas recorrentes. Se a recorrência de suas aulas está no enfoque estrutural e normativo da língua, leva exercícios de vestibulares que fazem este tipo de cobrança. Desta

¹⁹ Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio?

forma, os exercícios estruturais são os mais apresentados em sala, indo ao encontro do que é teoricamente privilegiado pelos docentes no momento da aula.

Passando à categoria “Competência: domínio da LP ensinada”, cruzamos as informações presentes em na pergunta 03²⁰ do questionário com as informações presentes nas NCs.

Quadro 6 – Categoria “competência: domínio da LP ensinada”.

Posturas de Eliane	
Descrição	Em uma aula, ao explicar a regência do verbo <i>chegar</i> , Eliane informa que a preposição a ser utilizada é <i>a</i> e não <i>em</i> ; Em sua própria fala ao brincar com os alunos menciona “A partir de agora, digam sempre que vocês chegaram <i>a</i> algum lugar, e não <i>em</i> , porque se você chegou <i>em</i> , você chegou no lugar errado” (grifo nosso). Ao procurar responder a um aluno quanto a uma dúvida que ia além do que estava no material didático, Eliane hesita: “Calma aí, gente, ai, meu Deus, é...”. Suas hesitações são recorrentes. Eliane traz, em sua fala, explicações contendo incorreções gramaticais. Ao iniciar o conteúdo de Regência Nominal, ela utiliza uma frase que copiara do material didático e transcrevera na lousa, mas após tê-la escrito ali demonstra não ser a que ela desejava. Em exercícios de preenchimento de lacunas, em outro momento didático, Eliane demonstra incertezas em suas respostas. Em resposta à questão 03 do questionário aplicado nesta pesquisa, Eliane deixou em terceiro lugar (no grau de importância) a competência de “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”.
Análise	Inferimos, em relação à importância dada por Eliane à análise sintática com a classificação de termos e orações, que Eliane não possui domínio desse conteúdo que prioriza. São recorrentes as hesitações de Eliane quando as perguntas dos alunos fogem ao controle do material didático, o que sustenta nossa inferência de que há pouco conhecimento e segurança do conteúdo que ministra por parte da docente. Eliane demonstra, também, não preparar suas aulas previamente e pouco conhecimento teórico sobre o assunto que ministra. Ao compararmos a atuação de Eliane e a resposta à pergunta 3 do questionário, percebemos que essa importância não prioritária de Eliane ao domínio do conteúdo que ministra se reflete em sua prática.
Posturas de Adélia	
Descrição	Frente às dúvidas dos alunos, Adélia responde sem hesitações. Com pouca recorrência, apresenta classificações incorretas em questões gramaticais que trabalha com os alunos. Significativa parte das vezes, porém, demonstra segurança e domínio de conteúdo.
Análise	Apresenta domínio da LP ensinada e demonstra segurança ao ensiná-la.
Posturas de Paulo	
Descrição	Paulo ensina como inadmissível certas construções linguísticas que fogem à norma padrão culta, mas foge a esta norma em sua fala – em certa aula, questiona a uma aluna se era preferível “um professor que sabia do que um professor que não sabia o conteúdo que ministrava” (grifo nosso). Por outro lado, ao escrever o conteúdo na lousa, recorrentemente escreve a “teoria” sem consultar quaisquer materiais.

²⁰ Das competências listadas a seguir, enumere-as da mais importante para a menos importante, com relação a serem necessárias ao docente do Ensino Médio. Atribua o número 0 (zero) à(s) que não considerar importante(s): autoridade; domínio teórico-científico da disciplina que dá aula; conhecimento da teoria de ensino que embasa sua prática; conhecimentos gerais; conhecimento seguro sobre o aluno; motivação e simpatia.

À pergunta 03 da primeira parte do questionário, respondeu que considera a competência mais importante como necessária ao docente do EM o “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”.

<i>Análise</i>	Na fala de Paulo à aluna, está implícito que Paulo se considera um professor que tem conhecimento daquilo que ensina. À nossa observação, demonstra possuir domínio teórico do conteúdo que escolhe ensinar ao transpô-lo para a lousa. Contrastando sua prática à resposta dada ao questionário, vemos compatibilidade entre sua resposta e sua prática.
----------------	---

Fonte: elaboração das autoras.

Em sala de aula os professores Paulo e Adélia mostram-se bastante seguros quanto à Língua que ensinam. Já Eliane, mostra-se bastante insegura em sua própria fala (com bastantes hesitações em momentos de responder a dúvidas de seus alunos e em momentos de ministrar suas aulas expositivas). Em suas atuações percebemos que erros conceituais fizeram-se frequentes apenas na prática de Eliane, que embora priorizasse o ensino da norma culta (talvez não apenas por opção própria, visto que o material didático da instituição adotava também este foco) não dominava esta norma. Isso não contradiz muito o que Eliane acredita sobre a importância de dominar o conteúdo que ensina conforme afirmou no questionário não ser o domínio do conteúdo que ministra o atributo mais importante do professor. Nós discordamos deste ponto de vista de Eliane e acreditamos que o professor deve ser conhecedor do conteúdo que seleciona para ministrar, ainda que não o domine por inteiro, visto que não acreditamos existir conhecimento passível de se adquirir por completo. Todavia, ser um bom conhecedor do seu objeto de ensino é essencial ao docente.

A última categoria por nós analisada foi a que denominamos “Interdisciplinaridade” e a observamos em cruzamento com a resposta dos professores à pergunta 07²¹ do questionário.

Quadro 7 – Categoria “interdisciplinaridade”.

Posturas de Eliane	
<i>Descrição</i>	Através do observado em campo, Eliane não elabora projetos envolvendo outros professores. Na questão 04 do questionário, Eliane afirma que, por conta das mudanças do Enem, ela, a partir de 2009, modificou sua prática em sala de aula “na ampliação da interdisciplinaridade dos conteúdos”. Em resposta à pergunta 07 do questionário, ela relaciona a presença da

²¹ “A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?”

interdisciplinaridade em suas aulas à orientação interdisciplinar presente no material didático adotado por sua instituição.	
Análise	Se não há trabalhos com projetos envolvendo disciplinas outras, não há trabalhos com interdisciplinaridade nas aulas de Eliane. Contrastando as respostas dadas no questionário à sua prática, vemos incongruência e não conseguimos entender o que ela entende por interdisciplinaridade.
Posturas de Adélia	
Descrição	Em aula ministrada conjuntamente por Adélia e por um professor de geografia (o qual não é participante desta pesquisa), verificamos que a lista de exercícios entregues por Adélia aos alunos de questões do Enem traziam questões de LC como um todo, não apenas de LP e literatura. Em outros momentos, Adélia e o mesmo professor de geografia trouxeram um projeto interdisciplinar que realizaram com os alunos.
Análise	O problema de Adélia resolver questões de LC e de Geografia tendo em sala de aula apenas ela e uma professora de geografia está no fato de isso não ser um trabalho interdisciplinar. Isso porque as questões de LC do Enem, conforme foi apresentado na meta-avaliação por nós apresentada em artigo anteriormente publicado (cf. nota de rodapé 1), trazem conteúdos de disciplinas como Artes, Educação Física, mas Adélia as resolvia como se fossem todas de LP. Isso mostra desconhecimento da prova de LC do Enem por Adélia, uma vez que o professor que se fazia presente naquela aula não era de nenhuma das disciplinas englobadas na área de LC. Ou seja, para realizar uma resolução de exercícios de LC que fosse interdisciplinar, Adélia deveria ter ali em sala de aula professores de Artes, de Educação Física que levassem a resolução comentada de algumas questões. Porém Adélia resolveu as questões de LC como se fossem todas do seu domínio, o que nos leva a inferir que Adélia desconhece as disciplinas que integram a área de LC, entendendo, portanto, LC como sinônimo de “língua portuguesa e literatura”. Com relação ao outro projeto que Adélia desenvolve com o professor de Geografia, percebemos que a interdisciplinaridade novamente não ocorreu com professores de outras disciplinas relacionadas à LC – conforme proposta pelo Ministério da Educação e apresentada no novo Enem (relacionando as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física).
Posturas de Paulo	
Descrição	Através do observado em campo, Paulo não elabora projetos envolvendo outros professores. Um projeto da escola ocorreu em um momento de sua aula e Paulo anunciou à turma que, por conta do projeto, não daria aula no segundo horário. Apesar disso, Paulo aplica o projeto com os alunos seguindo as orientações. Em resposta à pergunta 07 do questionário, pudemos notar que Paulo entende interdisciplinaridade enquanto levar à aula temas variados.
Análise	Quando Paulo anuncia que não dará aula porque é hora do projeto da escola, Paulo “retira” dele aulas que deveriam ser suas, ao invés de perceber o projeto como “integrador” e aproveitá-lo em sua disciplina. No questionário pudemos perceber falta de compreensão de Paulo frente à interdisciplinaridade e, portanto, voltamos à nossa ressalva realizada quanto à interdisciplinaridade: nosso entendimento sobre ela está em discordância com a ideia de que a coragem, o despojamento e a dedicação levam a interdisciplinaridade à escola, pois, como já mencionamos, pensamos que ela deva ser vivenciada desde os cursos de Licenciatura, uma vez que a não vivência da interdisciplinaridade pode refletir atitudes não interdisciplinares nas práticas dos professores de EM.

Fonte: elaboração das autoras.

Conforme anunciamos, percebemos que falta aos professores entendimento do que é interdisciplinaridade e mesmo conhecimento sobre formas de ter uma atuação interdisciplinar em sala de aula. Não é possível continuar a crer que interdisciplinaridade seja um conceito próximo ao de coragem, ou ao de dedicação, ou ao de despojamento, conforme já discutimos anteriormente. Creditamos à falta de como fazer acontecer a interdisciplinaridade em sala de

aula, à falta de ensino sobre interdisciplinaridade nos cursos de Licenciatura, o não aparecimento da interdisciplinaridade nas aulas às quais assistimos na realização de nossa pesquisa.

6. Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa da qual surgiu este artigo, foi investigar se uma das propostas de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, isto é, a de gerar, de forma retroativa, reformulações no Ensino Médio, está se concretizando, provocando Efeito Retroativo. Neste artigo, apresentamos os resultados da nossa pesquisa de campo, durante a qual assistimos a aulas e a cujos participantes aplicamos questionários.

Graças a isso, foi possível apresentar na nossa pesquisa a análise interpretativista das respostas dadas por alguns dos professores participantes da pesquisa e cruzar essa análise àquela que realizamos via NCs em momento de assistência a algumas de suas aulas.

Em vista das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores participantes, percebemos que, muitas vezes, o questionário traz respostas dos docentes que não condizem com suas práticas. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que os professores participantes tiveram, inicialmente, que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual havia a explicitação dos objetivos desta pesquisa; levantamos a hipótese de que este termo possa ter induzido, de certa forma, algumas respostas dadas pelos docentes. Além disso, a questão de representações e crenças não foi desenvolvida nesta pesquisa, e seria interessante que outras pesquisas viessem em complemento a esta, analisando a ação do efeito retroativo nas representações docentes.

Ao passarmos à análise das NCs, contrastando-as à categorização e análise das respostas obtidas no questionário, percebemos pelos indicadores presentes na categoria “relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”, que o vestibular aparece nas aulas funcionando como respaldo para a importância do que é ensinado. Assim, ensina-se a teoria *x* porque ela “cai no vestibular”, as regras *y* porque elas são “cobradas no vestibular”. Outra maneira como o vestibular se mostra é em momentos de “treino” para o vestibular, aparecendo bastante aí o Enem, quando os professores trazem questões do Enem ou mesmo suas provas (como era recorrentemente feito pelo professor de terceiro ano da rede federal) para “treinar” para o exame, configurando aí um efeito retroativo negativo do exame. Pelos indicadores presentes na categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”, percebemos que os professores de Terceiro

Ano de Ensino Médio estão focados prioritariamente no ensino da gramática normativa e descritiva mudando algumas vezes a metodologia de suas aulas (trazendo macetes, brincadeiras), mas não o foco do conteúdo ensinado. Destarte, ainda se ensina nas e para as normas e as nomenclaturas, não sendo priorizada a interpretação textual, o conflito cognitivo, o raciocínio lógico. Através dos indicadores elencados na categoria “material-guia da aula”, percebemos que os docentes estão presos ou aos livros didáticos, ou a gramáticas escolares, tirando daí a conclusão do que é necessário trabalhar em termos de conteúdo no EM; não são, portanto, as provas de vestibular ou do Enem que dão o norte de ensino aos professores, e isso mostra que o objetivo de o Enem atuar de forma retroativa na seleção de conteúdos que os professores fazem no EM não é alcançado. Em seguida, através dos indicadores presentes na categoria “competência ‘domínio da Língua Portuguesa ensinada’”, observamos que, ao ensinarem a Língua Portuguesa normativa e classificatória, recorrentemente alguns docentes apresentam deslizos e incertezas e não vi mais domínio do conteúdo no professor da rede particular, como supõe o senso-comum, do que nos professores das redes públicas, muito pelo contrário.

Por fim, por meio das dos indicadores registrados na categoria “interdisciplinaridade”, percebemos que ela é incipiente em alguns casos (como no caso do professor de terceiro ano da rede federal que trabalha interdisciplinarmente) e inexistente nos outros, e insistimos que não nos filiamos à ideia de depositar a culpabilidade do trabalho não-interdisciplinar nos docentes, uma vez que acreditamos ser tarefa dos cursos de Licenciatura trabalhar de forma interdisciplinar a fim de formar, a partir dali, professores que saibam trabalhar interdisciplinarmente.

Este estudo realizado, portanto, torna-se um estudo de base para estudos subsequentes e comparativos a este que venham também a acompanhar de perto uma mudança processual que possa vir a ocorrer.

Os resultados das análises sugerem, portanto, que o Efeito Retroativo é pouco ou inexistente na prática docente, sendo negativo nos momentos em que aparece na forma de “treinos para o exame” e que o Novo Enem carece de ser alvo de diversos outros estudos científicos que venham contribuir para a análise de capacidade em atingir um de seus objetivos centrais, que é o de reformular o currículo do ensino médio de maneira retroativa, visto que ele é aplicado e ganha destaque dentre as avaliações nacionais sem ser criteriosamente analisado pela comunidade científica.

Finalizamos com a inquietação de que se o efeito retroativo fosse tão acreditado pelas esferas governamentais superiores, o governo investiria no seu acontecimento na hora de realizar propostas retroativas implementando a valorização da profissionalização docente, atendendo aos recorrentes pedidos de progressão e consolidação de carreira, atendendo aos pedidos de piso salarial para professores, dentre outras formas, a fim de que isso atuasse, de forma retroativa, nos alunos de Ensino Médio que estão prestes a escolher uma profissão e que tenham interesse em se tornarem licenciados e futuros professores. Se o efeito retroativo fosse estimulado a partir de outras instâncias, portanto, talvez acontecesse de forma positiva.

Destarte, além de contribuir com as pesquisas em efeito retroativo no campo da Linguística Aplicada, esperamos contribuir para as reflexões governamentais que precisam ser realizadas sobre a forma de se atingir a almejada reformulação do Ensino Médio.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. **Does washback exist?** Working Paper Series 11. CRILE, Lancaster University Republicado em *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010 *Linguistics*, 19. p. 254-272.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Em Cheng, L., Watanabe, Y; Curtis, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p. 113-128.
- CHAPELLE, C. A. **Validity in language assessment**. *Annual Review of Applied*, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.
- GOMES, L. L. Z; FELICE, M. I. V. Um estudo a partir das questões de língua portuguesa de provas do novo Enem. **Revista L@el em (dis-)curso**, v. 6, n. 2, 2014.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- INEP. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, s/d. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em: 27 set. 09.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras, IL, UFRGS.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PEÑA, M. D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 2005. pp.57-64

PESSÔA, A. R. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 287-305, Jul./Dez. 2004.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface** (Botucatu) [online]. 1998, v. 2, n. 2, p. 173-182. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>

RETORTA, M. S. Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. **Sínteses**, vol. 13. Unicamp: 2008. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/835/586>>. Acesso em 30 set 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 34, p. 7-20, Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp. 1999.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, n. 2, 2004. p. 203-226. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>

_____. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Arena**. Vol. 2. Ano 2011. p. 103-120

Artigo recebido em: 17.11.2015

Artigo aprovado em: 15.05.2016

A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos

The comics in Portuguese language class as a second language (L2): report of an experience with deaf students

Fernanda Beatriz Caricari de Morais
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz*

RESUMO: Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa Compreensão e Produção escrita em Língua Portuguesa, desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, e relata o ensino de Língua Portuguesa como L2 para graduandos surdos do curso de Pedagogia. A partir do aporte teórico sobre aprendizagem de segunda língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2004) e estudos sobre ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos (QUADROS, 2004; LODI, 2002; PEREIRA, 2002, entre outros), foi realizada uma atividade de leitura e escrita, utilizando o gênero textual história em quadrinhos (HQ) da Turma da Mônica. Os procedimentos envolveram a discussão inicial sobre a história em Libras, levantando os conhecimentos prévios dos alunos, a leitura, a discussão sobre a história e a produção escrita. Os resultados mostram a importância da língua de sinais para ensino aos surdos e do ensino baseado em gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos. Os aprendizes refletiram sobre a estrutura da Língua Portuguesa, principalmente sobre significados denotativos e conotativos, as características dos personagens e o enredo presente na história da Turma da Mônica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa como L2. Língua de sinais. História em quadrinhos. Aprendizes surdos. Gênero Textual.

ABSTRACT: This research is part of the Research Project Written Understanding and Production in Portuguese, developed at the National Institute of Deaf Education, and reports the teaching of Portuguese as a second language for deaf undergraduates of the Faculty of Education. From the theoretical framework on second language learning (LIGHTBOWN; SPADA, 2004) and studies on teaching Portuguese as a second language for deaf students (QUADROS, 2004; LODI, 2002; PEREIRA, 2002, among others), a reading and writing activity was held, using the genre comics Monica's Gang. The procedures involved the initial discussion on the story in sign language, raising the students' prior knowledge, reading activity, discussion of the story and writing. The results show the importance of sign language for the deaf education and teaching based on genres to develop reading and writing abilities. The students reflected on Portuguese language structure, especially on denotative and connotative meanings, character features and Monica's plot.

KEYWORDS: Portuguese as a second language. Sign language. Comics. Deaf learners. Genre.

* Doutoradas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professoras Adjuntas do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (MEC/RJ). fernandacaricari@gmail.com
osilenesacruz@gmail.com

1. Introdução

Este estudo é parte do projeto de pesquisa “*Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas*”, desenvolvido no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que tem por objetivo promover práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos surdos, graduandos do curso Bilíngue de Pedagogia. Por meio de técnicas de leitura em L2, os alunos ganham mais confiança e se sentem mais seguros para compreender e produzir diferentes gêneros textuais sobre assuntos diversos inerentes ou não ao contexto acadêmico.

O curso Bilíngue de Pedagogia foi criado em 1996 e seu diferencial é a carga horária dedicada aos estudos sobre surdez, ao ensino bilíngue, à cultura surda e à Libras. O ingresso ao curso é realizado por meio de processo seletivo próprio do INES, sendo metade das vagas destinada a alunos surdos e a outra metade a alunos ouvintes. Os alunos estudam juntos, dentro de um contexto bilíngue, com exceção das aulas de línguas - Libras e de Língua Portuguesa - em que os alunos têm aulas separadas, em função das diferentes metodologias existentes para o ensino de L1 e L2¹.

A experiência relatada neste artigo foi realizada em uma turma do primeiro período da faculdade, composta por seis alunos surdos que sempre estudaram juntos com ouvintes e, por isso, nunca tiveram aulas de Língua Portuguesa como L2 e com foco em suas necessidades linguísticas².

Diante da experiência das professoras no ensino de LP para alunos surdos, entendemos que o bom resultado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 depende do uso de metodologias e estratégias adequadas que levem em conta as singularidades linguísticas dos surdos. Fernandes (2006), Pereira (2003), Quadros (1997) e Quadros & Schmiedt (2006) argumentam que muitos aprendizes surdos são filhos de pais ouvintes e têm pouco ou nenhum contato com a Libras e, conseqüentemente, experiências linguísticas pouco significativas.

A primeira seção do artigo trata do ensino de LP como L2, com base em importantes estudos brasileiros, que demonstram a preocupação do ensino efetivo da língua e de seus usos

¹ Entendemos L1 – Libras para alunos surdos e Língua Portuguesa para alunos ouvintes e L2 – Língua Portuguesa para alunos surdos e Libras para alunos ouvintes. Neste artigo, o foco é o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos.

² Essa informação foi transmitida pelos próprios alunos surdos.

nas interações sociais. Em seguida, são apresentados estudos sobre o uso de Histórias em Quadrinhos (HQ) em aulas de LP, mostrando a contribuição do apelo visual e das expressões faciais e gestuais dos personagens para a compreensão do enredo, mesmo que os alunos desconheçam algumas palavras dos diálogos e/ou pensamentos da história. Na terceira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e na quarta seguem os procedimentos para análise e discussão dos dados obtidos.

2. Ensino de LP como L2

Nos últimos anos, temos presenciado o crescente acesso de alunos surdos ao ensino superior. Em 2003, de acordo com o Ministério da Educação, 665 alunos surdos estavam matriculados em cursos superiores, número que passou para 2.428 em 2005 (BRASIL, 2006), sendo perceptível o crescimento desse indicador até o ano de 2015. Esse avanço no âmbito educacional é decorrente da implementação de políticas de inclusão que possibilitam o acesso de alunos com necessidades especiais ao ambiente escolar. A título de informação, o número de matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência no ensino superior passou de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014. Na rede federal de educação superior, o número de matrículas passou de 3.705 alunos para 19.812 em 2014³.

De acordo com Walter Borges dos Santos, coordenador-geral de política de acessibilidade na escola, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, “o aumento é resultado de políticas inclusivas”, porque, a partir de 2012, os sistemas públicos e privados de educação básica e superior passaram a assegurar a matrícula de alunos com algum tipo de necessidade especial⁴.

Dentro do grupo de alunos contemplados com políticas de inclusão, destaca-se o aluno com surdez, seja a surdez considerada de grau leve ou profundo. Entretanto, a política de inclusão sem regras e iniciativas efetivas pode não ser adequada, pois, para que a acessibilidade seja eficaz e permanente, é necessário que o aluno tenha condições de se comunicar em sua língua materna (Língua Brasileira de Sinais - Libras ou L1) e na segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita ou L2). O domínio da Libras e o conhecimento adequado da LP fazem com que esse aluno atinja um nível adequado de letramento e permaneça nos

³ Dados obtidos no site <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculadas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 19 set. 2015.

⁴ Idem à nota anterior.

ambientes acadêmicos, superando suas dificuldades para assimilar novas informações e novos conhecimentos, compreendendo textos que recebe dos docentes para leitura, (re)escrita e análise, assim como praticando interações com seus pares como agente social.

Bisol *et al* (2010), ao estudarem um grupo de alunos surdos no ensino superior, identificaram que, para esses alunos, manter-se em uma instituição de ensino superior é um desafio, tendo em vista o universo desse tipo de instituição de ensino, que é predominantemente ouvinte. Essa realidade é um complicador para o graduando surdo, que tem a Libras como sua L1 e sua necessidade de conviver e transitar pelo universo da língua majoritária, a saber: a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esse aprendiz precisa contar, portanto, com profissionais capacitados para atuarem no ensino das diversas disciplinas do curso de graduação, principalmente no de LP, com o intuito de possibilitar a compreensão e a produção eficaz de textos.

Tendo em vista nossa preocupação em atrair e manter o aluno surdo no contexto acadêmico, este trabalho mostra uma estratégia de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos no curso de graduação de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Não estamos, aqui, propondo um manual ou um roteiro prescritivo a ser seguido, mas sim relatar uma experiência de sala de aula, discutindo as hipóteses e sugerindo caminhos para o ensino de LP para alunos surdos.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela lei 10.426/2002 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005 são marcos para a inclusão de alunos surdos na sociedade e no ambiente escolar. A Libras passa a ser reconhecida como a primeira língua dos surdos (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é reconhecida como segunda língua (L2). A partir desses documentos oficiais, as instituições de ensino passaram a ter que assumir uma perspectiva bilíngüe, em que o aluno surdo aprende a L1 e a L2.

Quadros e Schmiedt (2006) destacam a importância do ensino de LP como L2 para alunos surdos, mesmo com o reconhecimento da Libras como L1. Segundo as autoras,

o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. O decreto 5626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, garantindo o acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17)

Vários autores têm se debruçado sobre o ensino de LP como L2 na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2008; FERNANDES, 2004, 2006; CHAVES; ROSA, 2014). Esses estudos mostram materiais didáticos e estratégias de ensino de LP e servem para apoiar e fundamentar os docentes que, na maioria das vezes, não oferecem um ensino de qualidade por não se sentirem preparados para atuarem em salas inclusivas ou em sala de aulas com alunos surdos, e, também, por não contarem com uma coletânea de material didático adequado para o ensino de LP como L2, tendo que lidar de forma superficial ou amadora com o ensino da LP para alunos surdos.

No Ensino Médio e no Ensino Superior, relatos de pesquisas envolvendo essa temática não parecem proliferar. As publicações sobre o tema referem-se ao acesso e à permanência de alunos surdos na graduação, por exemplo, o que propõem Bisol et al (2010). Por isso, este trabalho apresenta uma experiência de ensino de LP com base na compreensão e produção textual a partir de uma história em quadrinhos realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Corroboramos com a proposta de ensino leitura e escrita como papel importante na educação de modo geral, como se pode verificar em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Tendo em vista a definição acima, neste trabalho, propomos uma atividade de compreensão escrita, a partir de uma concepção interacional da língua, de modo que o aluno seja levado a desenvolver a competência leitora, sendo um autor ou construtor social, um sujeito ativo. Dessa forma “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11). A atividade desenvolvida em sala com os alunos surdos, baseada na leitura de uma história em quadrinhos, permitiu confirmar o que as pesquisadoras em referência propõem de que a leitura é uma atividade que leva em conta

os conhecimentos e as experiências do leitor e que o ato de ler não implica simplesmente decodificar um enunciado codificado por um autor como um leitor passivo.

Como já apresentado, a Língua Portuguesa não é primeira língua dos surdos e o ensino da disciplina para esses aprendizes se assemelha, então, ao ensino de uma língua estrangeira, tendo em vista sua L1 (LIBRAS), uma língua espaço-visual, que apresenta especificidades linguísticas em relação à L2 (LP), uma língua oral-auditiva. Dessa forma, é necessário que o professor utilize metodologias apropriadas para proporcionar ao aluno condições de compreender e produzir um texto de forma autônoma e consciente, como agente social. Partimos do pressuposto de que a aprendizagem de L2 se assemelha à aprendizagem de uma língua que ele não conhece, podendo ser considerada, neste caso, uma língua estrangeira.

Morita (2002) entende que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não é simples, uma vez que não implica a aprendizagem de vocábulos somente, mas também o entendimento de outra cultura, desenvolvendo uma competência sociocomunicativa. Sá (1997) já havia proposto o pensamento de Morita (2002) de que o ensino de LP deve utilizar metodologia diferenciada, pois LP e Libras são modalidades linguísticas distintas (LP é oral-auditiva e a Libras é espaço-visual). O mesmo pensamento é compartilhado por Quadros (1997, p. 84) ao dizer que “A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.”

No caso de ensino de LP para surdos, entendemos que o processo implica desenvolver no aprendiz a dupla competência: ler e escrever, tornando o aluno capaz de compreender e produzir gêneros textuais de diversas naturezas: cartas formal e informal, relatórios, histórias em quadrinhos, resumos, resenhas... Assim, compartilhamos com Martinez (2012, p. 87) de que “a leitura é um processo que não se resume à decodificação de sinais gráficos, mas que manifesta uma construção de sentido, a partir de operações físicas e cognitivas complexas.”

Nossa experiência no ensino de LP como L2 mostra que os aprendizes apresentam em seus textos características da língua-fonte, até que assumam maturidade de conhecimento que os levem à independência dessa língua. Vemos, por exemplo, características da interlíngua, nas produções escritas dos alunos surdos, quando eles não utilizam preposições, não flexionam gênero e número dos substantivos e adjetivos, evidenciando marcas típicas da L1.

Nesse sentido, a compreensão sobre o conceito de interlíngua torna-se primordial para o professor de Língua Portuguesa. Brochado (2003) destaca referir-se ao estágio em que os aprendizes utilizam-se das regras da L1 para melhorar seu desempenho na L2. Dessa forma, de

acordo com a autora, a interlíngua justifica a ocorrência, por exemplo, de trocas morfológicas, da ausência de preposição, da concordância nominal e verbal inadequadas e do uso de estratégias de comunicação diferenciadas, utilizadas pelos aprendizes surdos, para solucionar problemas que surgem durante a interação.

Brochado (2003) defende que as crianças surdas são capazes de se apropriar de uma segunda língua sem o apoio da oralidade, uma vez que a aquisição da escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos é mediada pela Libras.

Além de considerarmos as características da interlíngua nos textos dos alunos surdos, ressaltamos também a importância de se considerar várias questões: conhecimento prévio, primeira língua e cultura surda, afinal, ler, conforme Martinez (2012, p. 87), “(...) não é um ato mecânico, mas implica, além do conhecimento do código, uma experiência anterior, intuições e expectativas.” Na seção da *análise e discussão dos dados*, apresentaremos uma atividade de compreensão e produção textual a partir de uma história em quadrinhos, destacando-se nosso objetivo em promover a interação entre e com os aprendizes, utilizando estratégias de leitura, como a predição do assunto do texto, inferência sobre o contexto, reconhecimento do tipo de estrutura textual, valendo, também, do conhecimento prévio desses alunos.

Ao discutirem abordagens e estratégias sobre ensino de língua estrangeira, Lightown e Spada (2004) apresentam algumas crenças de aprendizes, as quais os levam ao maior ou menor desenvolvimento ao aprenderem uma língua estrangeira. Dentre essas crenças, a destacada, neste artigo, é a *motivação*, que serviu como direção para nossa reflexão enquanto professoras de LP como L2 para alunos surdos.

Estudos indicam que motivação está diretamente relacionada ao sucesso na aprendizagem de segunda língua (GARDNER, 1985; GARDNER; LAMBERT, 1972; SKEHAN, 1989). As autoras preconizam o entendimento do professor de que aluno motivado é o que participa ativamente e demonstra interesse no assunto, passando a estudar mais. Por isso, as autoras defendem que o professor deve fazer com que os alunos tenham interesse pela aula, achem o conteúdo relevante e adequado para sua idade e nível cognitivo. As aulas devem ser desafiadoras e claras.

A motivação nas aulas de LP como L2, portanto, tem sido o foco principal e, no caso, da presente pesquisa, sabendo que os alunos gostam de HQ, optamos por usá-la na aula de LP devido ao apelo visual, pois as características dos personagens já conhecidos por eles facilitariam a compreensão da história, mesmo que eles desconhecessem algumas palavras.

A seguir, serão apresentadas informações sobre o ensino de LP a partir de HQs, tendo em consideração a motivação dos aprendizes e o gosto por esse gênero textual.

3. As histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa

Como discutimos, a preocupação atual na área de ensino de Língua Portuguesa é ensinar a língua em uso, como processo de comunicação em seus mais diversos contextos, tornando o texto o principal suporte pedagógico, oferecendo aos alunos o contato com outras formas de produção escrita.

Ramos (2014), estudioso dos quadrinhos em sala de aula de LP, considera os quadrinhos como um riquíssimo material de apoio didático, por propor aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua.

A história em quadrinhos (HQ) é um gênero textual que dá ênfase ao aspecto visual, sendo de grande interesse pelos aprendizes surdos, podendo propiciar o fortalecimento do hábito de ler, além de proporcionar ao aprendiz prazer em desenvolver essa atividade quando da aprendizagem de leitura e escrita da LP.

Entendemos que as HQs desempenham função fundamental quanto ao ensino de LP, possibilitando resultados muito melhores do que aqueles obtidos por meio de outros gêneros textuais, com predomínio de textos escritos. Soma-se a isso o fato de que os estudantes gostam de ler HQ, pois esse gênero faz parte seu do cotidiano, quando crianças e/ou jovens. Os alunos sentem-se motivados a participarem das aulas de forma mais ativa, pois são estimulados a trabalhar sua curiosidade e desafiados a desenvolver o senso crítico e a interpretação de informações implícitas e explícitas. Vergueiro (2014) aponta a forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa, entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos, sendo, também, um elemento que reforça a utilização das HQs no processo didático.

Quanto ao seu uso nas aulas, Viera e Araujo (2012) apontam que as atividades de leitura em sala de aula de LP como L2 para alunos surdos revelam que as imagens não funcionam apenas como um apoio para a leitura verbal, pois elas se comunicam independentemente do conteúdo verbal (KRESS; VAN LEEWEN, 1996).

As pesquisadoras trabalham com HQs no segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola pública frequentada somente por alunos surdos, mostrando que o desempenho leitor dos alunos depende, principalmente, da aquisição logo cedo da Libras (L1), da interação com textos

autênticos na língua alvo, no caso a LP, e de um contexto de aprendizagem dentro dos parâmetros bilíngues.

As autoras ressaltam que os surdos ainda não têm acesso a uma escrita de sua L1, para funcionar como apoio no momento de letramento em L2. É importante ressaltar que a leitura tem um papel extremamente importante para a comunidade surda, tanto pelas funções sociais que ela desempenha, como para ser uma forma de interação entre esta comunidade com o mundo ouvinte.

Lacerda e Lodi (2009), baseadas no ensino de LP escrita para surdos, valorizam a interação entre a escrita e os valores socioculturais que a determinam, a partir de seu uso em diferentes práticas sociais de linguagem. Observaram como ocorre o ensino-aprendizagem de LP em oficinas no contra turno de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, onde participavam apenas as crianças surdas e que o ensino era desenvolvido em Libras e um dos gêneros textuais trabalhados foi a HQ, escolhida pela riqueza de informações que podem ser apropriadas pelas crianças visualmente. Foi utilizado um quadrinho da Turma da Mônica e antes a sua versão em vídeo, também recontado em Libras pela professora bilíngue. Por meio dessa prática, as pesquisadoras identificaram alguns conceitos menos reconhecidos pelas crianças que foram, então, destacados e trabalhados na oficina.

A partir do reconto e da construção de significados e sentidos possíveis para o quadrinho, as crianças foram estimuladas a dramatizar o tema proposto, desenhar trechos do mesmo e, com base nesse material e na apresentação (dramatização), construir um texto escrito em Libras. As crianças se mostraram muito motivadas e surpresas ao conseguirem reconhecer palavras, levantar hipóteses sobre seus significados ou discordar dos colegas com base em seus conhecimentos linguísticos.

Dessa forma, entendemos que o gênero HQ serve como um instrumento poderoso para o desenvolvimento de habilidades de leitura de LP como L2, pois exige inferências do leitor durante a leitura, os quadrinhos permitem uma melhor sequência narrativa e maior número de pistas contextuais. No que se refere às ações nos quadrinhos, elas ocorrem por meio dos personagens, podendo ser transmitidas pela expressão facial, pelos balões de fala ou de pensamento e pelo movimento expresso em linhas nas imagens das personagens.

A seguir, será apresentada a HQ utilizada como Objeto de Aprendizagem em sala de aula.

3.1 A HQ trabalhada em sala

A história escolhida para a atividade relatada neste trabalho e intitulada “De consciência pesada⁵” e foi publicada em maio/2015. Faz parte de um gibi da personagem Magali e a narrativa começa quando Magali encontra o Franginha, que estava comendo um sanduíche. Ela pede um pedaço e ele oferece. Em seguida, há um quadrinho com letras vermelhas grandes que registram o som “CHOMP” da mordida da Magali. Em seguida, ela encontra com outros dois personagens, Xaveco e Cebolinha, que estavam tomando sorvete e, novamente, ela pede um pouco e “SLURP”, os sorvetes são devorados.

Assim como Franginha, Xaveco e Cebolinha demonstram expressão constrangida, porque Magali comeu todo o sorvete deles. De repente, Magali ouve uma voz que diz: “Que coisa feia, Magali!” e aparece uma versão menor da personagem explicando que o que ela faz com os amigos é algo ruim e que ela deveria ajudar sua mãe a carregar as compras para ganhar um dinheiro para poder comprar seus lanches, sem comer o lanche dos amigos. A personagem decide seguir os conselhos de sua consciência, ajuda a mãe, ganha um dinheiro e compra um sorvete, sendo surpreendida pela sua própria consciência pedindo um pouco do sorvete.

Esta história foi escolhida pela curiosidade que os alunos frequentemente demonstram nas aulas sobre a escrita dos sons (onomatopeias, na gramática tradicional), além de ser de uma personagem conhecida deles, visto que muitos relataram nas aulas que gostam de ler gibis e a história evidencia a característica principal da Magali, personagem que come muito.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos percorridos durante a pesquisa.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada se caracteriza como uma pesquisa-ação que é entendida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (TRIPP, 2005). É uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisas das áreas educacionais, pois fornece condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, promovendo condições para ações e transformações de situações dentro do próprio ambiente de ensino (THIOLLENT, 2002, p. 75).

⁵ A história não pode ser reproduzida na íntegra neste artigo porque não conseguimos direito de imagem.

Para Elliott (1997, p. 15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente (teoria e prática) e os resultados buscam ampliar as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo, assim, mudanças.

Dessa forma, esta pesquisa busca refletir sobre a prática de ensino de LP como L2 para surdos, mostrando alguns caminhos, como o uso de gêneros textuais, especialmente, a história em quadrinhos, discutindo hipóteses desses aprendizes no processo de leitura e suas interpretações.

Para isto, apresentamos o perfil dos alunos e seu histórico como aprendizes de Língua Portuguesa para que depois possamos analisar suas hipóteses e o processo de leitura.

4.1 Perfil dos alunos

Como cada aprendiz possui uma história, uma experiência, no que diz respeito à aprendizagem de Língua Portuguesa como L2, acreditamos que isso interfira de alguma maneira nos resultados dessa pesquisa.

Para compreender nossos alunos, em nosso primeiro contato, conversamos informalmente sobre as experiências que eles tiveram nas aulas de LP e fomos surpreendidas ao saber que, dos seis alunos, apenas um havia estudado parte de sua vida escolar em uma escola bilíngue. A maioria, 5 alunos, estudou em escolas inclusivas do Município do Rio de Janeiro ou da Baixada Fluminense, tendo a mesma experiência de oralismo⁶ e ensino baseado em vocabulário de forma descontextualizada.

Os alunos relataram que tiveram poucas experiências significativas de leitura, pois trabalhavam com textos adaptados, com vocabulário facilitado e sentiam que a produção textual era evitada pelos professores. Os profissionais da escola não tinham conhecimento de Libras e nem seus familiares, dessa forma, os alunos faziam uso da oralismo e se comunicavam em Libras apenas em outros contextos no contato com outros pares surdos.

4.2 Procedimentos realizados e análise de dados

Antes da leitura da história em quadrinhos “De consciência pesada”, fizemos um levantamento do conhecimento prévio desses alunos, perguntando se eles têm hábito de ler

⁶ O termo oralização refere-se à tendência de se utilizar método oralista, defendido veementemente por Alexander Graham Bell no Congresso de Milão, em 1880. Esse método defende o ensino visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (GOLDFIELD, 1997).

gibis, se conhecem a “Turma da Mônica” e se conhecem as características de cada personagem. Todos conheciam o gênero HQ e deram alguns exemplos de gibis que encontramos em bancas de jornais e nos ensinaram os sinais dos personagens principais: Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão. Apenas um aluno lembrou-se do personagem Franginha, que aparece no início da história.

Ainda antes da leitura, perguntamos sobre o título, estimulando hipóteses sobre o enredo da história e qual personagem estaria de “consciência pesada”. Após esse momento, os alunos realizaram a leitura da história individualmente e foram encaminhados para gravar um vídeo recontando o que leram. É importante lembrar que as gravações ocorreram individualmente e, por isso, os alunos viram a interpretação/gravação dos colegas de turma.

Os dados foram analisados a partir dos vídeos gravados em Libras pelos alunos e traduzidos pelos intérpretes educacionais⁷, que atuam em parceria com os professores no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. A importância do vídeo em Libras se deve ao fato de que primeiramente é valorizada a compreensão textual na L1 do aprendiz e, somente após a solidificação do seu conhecimento, parte-se para a produção textual na L2.

Para melhor organizar esta análise, após a observação dos vídeos, organizamos em categorias de acordo com a interpretação que os aprendizes deram à história lida.

A primeira categoria encontrada está relacionada ao uso do **conhecimento prévio**, levantado anteriormente na discussão com a turma, mas também adquirido ao longo das leituras anteriores, como se pode ver a seguir.

A4: “A história é sobre a Magali, que é uma pessoa muito gulosa [faz sinal de olho grande] que sempre pede comida dos amigos”

A5: “A Magali é uma personagem muito gulosa e exagerada. Tudo o que ela vê, quer comer”

Os alunos, de maneira geral, ressaltam as características da Magali, destacando que ela era gulosa e, por esta razão, estava fazendo algo de errado: comendo os lanches dos colegas.

Uma das características dos vídeos é o **detalhamento de informações**, muitas vezes ligadas à interpretação do visual dos quadrinhos, como se segue.

⁷ Agradecemos pela atuação dos intérpretes X e Y que nos apoiaram durante a atividade com a turma de surdos.

A1: “No final, a Magali estava comendo um sorvete de 3 bolas”

A6: “As bolsas que a mãe da Magali carregava eram muito pesadas”

O detalhamento das informações no vídeo é uma característica frequente dos alunos surdos que costumam explicar as histórias quando são recontadas e, havendo o suporte visual, há o detalhamento de aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos dos ouvintes.

Muitas vezes o detalhamento está relacionado às **inferências** que os aprendizes fazem de elementos que não estão no texto escrito, mas podem ser interpretados pelo visual, como mostram os trechos:

A6: “As pessoas param, olham para ela e pensam: que falta de educação!”

A3: “As pessoas pensam: como ela é mal-educada!”

A1: “As famílias se ajudam”

A4: “Magali diz a consciência “tudo bem, não vou ser egoísta” [permitindo que a consciência coma o sorvete]

Uma inferência esperada era que os alunos percebessem que a imagem da Magali menor, com uma auréola em cima da cabeça, que apareceu na história para dar conselhos à personagem era a sua consciência. No entanto, apenas 4 alunos relacionaram essa imagem ao título da história e ao balão “Ei, eu sou a sua consciência”, fala da consciência para a personagem.

A2: “Apareceu um ser que deu conselhos à Magali”

Professora: “Quem era este “ser”?”

A2: “A consciência”

Um dos alunos disse que era uma fada e, segundo o outro, era uma alma:

A5: “Uma fada aparece, é gêmea da Magali!”

A3: “A alma da Magali disse: “me dá um pedaço do seu lanche”

Apesar da interpretação diferente, no geral, os alunos recontaram a história lida, alguns dando mais detalhes, relacionando o conhecimento prévio sobre os personagens ou atentando-se às imagens presentes nos quadrinhos.

Depois da filmagem, trabalhamos alguns aspectos linguísticos da Língua Portuguesa levantados pelos alunos, trabalhando a língua no contexto da história lida. Uma das dúvidas

deles refere-se ao uso do verbo “bançar” que eles desconheciam e faziam relação com a palavra banco.

A2: “O que significa bançar?”

Professora: “Qual o contexto em que esta palavra aparece no texto?”

A1: “Ajude sua mãe e ganhe uma graninha para se bançar sozinha”.

Nesse momento, os alunos faziam o sinal de “banco” (instituição financeira) e entrevistamos.

Professora: “A palavra bançar está relacionada a banco, a um lugar físico?”

Os alunos diziam que não, argumentando que a palavra é parecida com a palavra “banco”, que eles conhecem, mas no contexto da história parecia ter outro significado.

Novamente, entrevistamos com perguntas visando levá-los ao significado da palavra desconhecida.

Professora: “Quais são as palavras vizinhas de “bançar”

A6: “bançar sozinha”

Professora: “Bançar parece representar um nome ou uma ação?”

A4: “Ação”

Professora: “O que acontece depois do quadrinho que contém a palavra “bançar”?”

A1: “Ela ajuda a mãe, ganha dinheiro e compra sorvete”

A2: “O significado tem a ver com dinheiro”

A3: “É pagar”

A4: “Comprar”

Professora: “Bançar o que?”

A4: “Comprar sozinha”

A1: “Conseguir dinheiro sozinha”

Esse diálogo ilustra o percurso que os alunos são encorajados a fazer para compreender o significado de uma palavra desconhecida. Muitas vezes, eles conhecem uma palavra próxima que pode ter relação ou não com a palavra desconhecida e esse momento de discussão é importante para a reflexão sobre o uso da língua, inferindo o significado de palavras, levantando hipóteses e motivando-os para a postura crítica e reflexiva sobre a Língua Portuguesa.

Durante as aulas, as palavras desconhecidas não são traduzidas para a Libras e sim soletradas⁸, utilizando a datilologia, dentro do contexto de uso. Somente após a compreensão, os sinais com significado próximo ou semelhante são utilizados. Assim, a tradução não interfere no processo de inferência de significados de palavras que geram dúvidas aos alunos.

É importante notar que, na atividade realizada, os alunos foram encorajados a desenvolver a competência leitora, sendo sujeitos ativos, refletindo com base no seu conhecimento prévio e suas experiências com leituras anteriores, mostrando que ler não é um simples processo de decodificação de palavras, feitas por um leitor passivo. A aprendizagem de L2 não depende da aprendizagem de vocábulos de forma isolada, mas da compreensão e construção de sentidos, a partir de operações físicas e cognitivas.

Notamos que as palavras e as imagens juntas ensinam de forma mais eficiente, mostrando a interligação do texto com a imagem, existente nas HQs, ampliando, assim, a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. É na forma como a interligação entre texto/imagem ocorre nas HQs, com uma dinâmica própria e complementar que se dá a criação de um novo nível de comunicação, ampliando a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos (VERGUEIRO, 2014).

É importante lembrar que há um alto nível de informação nos quadrinhos, trazendo diferentes temas, sendo aplicáveis em qualquer área do conhecimento. Cada história oferece muitas possibilidades de trabalho, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. Acreditamos que esse gênero textual é uma poderosa ferramenta para o ensino de LP como L2 para surdos, expandindo os meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens que normalmente se utiliza (forma oral⁹ e escrita). Há variados recursos da linguagem quadrinhística – como balão, a onomatopeia, que despertou muito interesse nos alunos, os diversos planos utilizados pelos desenhistas, os estudantes acessam, dessa forma, outras possibilidades de comunicação que colaboram para o uso efetivo da língua alvo (LP).

Vale ressaltar um dos recursos que chamaram muito a atenção dos alunos: a onomatopeia. Os aprendizes se mostraram muito curiosos por identificarem certos sons típicos de pessoas e animais. Na história trabalhada, houve grande interesse em identificar o som

⁸ Utiliza-se o termo datilologia para esse processo.

⁹ Nos referimos às expressões da oralidade. Variedade informal da LP.

emitido por uma pessoa em mastigar algo, materializado na HQ pelo CHOMP, CHOMP, CHOMP.

A seguir, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

5. Considerações Finais

Observamos que o uso das HQs auxilia o desenvolvimento do hábito de leitura, por ampliar a familiaridade com a leitura, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilitando aos aprendizes se abrirem para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para se concentrar nas leituras acadêmicas do curso. Sendo uma narrativa com linguagem fixa, a característica elíptica da linguagem dos quadrinhos favorece o leitor a pensar e a imaginar. As palavras desconhecidas são compreendidas pelo contexto por meio da linguagem visual (icônica) e, principalmente, pelas expressões faciais das personagens. O conhecimento prévio sobre as características e personalidades das mesmas também favorece o entendimento do enredo como um todo.

O enriquecimento de vocabulário é outro fator importante que observamos pelo uso dos quadrinhos. Sendo escritas com uma linguagem mais acessível, muitas das palavras fazem parte do cotidiano dos alunos e, ao mesmo tempo, conforme tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos alunos, tendo assim a ampliação de vocabulário de forma contextualizada e despercebida para eles.

Dessa forma, o ensino de LP como L2 para surdos não pode ser centrado na cópia de textos e de listas de vocabulários, com palavras soltas e exercícios mecânicos que não levam em conta os processos cognitivos de compreensão, inferências, usos de conhecimentos prévios, leituras das imagens e *layouts* presentes no texto.

A análise mostra que eles compreenderam o enredo da história em quadrinhos, mesmo não conhecendo o significado de algumas palavras, o que não comprometeu a compreensão global do texto. Há a necessidade de destacar que o gênero trabalhado motivou os alunos, pois os desenhos facilitam a interpretação sobre a sequência dos fatos. Além disso, esse gênero possibilita a abordagem de vários aspectos que podem ser estudados em uma aula de Língua Portuguesa como segunda língua: vocabulário, informações verbais e não verbais, informações explícitas e implícitas, sentido denotativo e conotativo das construções, recursos visuais, entre outros.

Referências Bibliográficas

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431f. Tese (Doutorado em Letras) - UNESP, Assis. 2003.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A.C.B et al. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. Nova York: Routledge, 1996

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação: 2009.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002. cap. 4.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. Revista **Intercâmbio**. V.XIX: 62-67, 2009.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In.: BARBOSA, A. et al. **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In.: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In.: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, P. A.; ARAUJO, V. L. S. Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e Van Leeuwen. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 14.12.2016

Estratégias de aprendizagem na aquisição do Português como Língua Estrangeira: um estudo de caso

Learning strategies on the acquisition of Portuguese as a Foreign Language: a case study

Nelson Maurício Ernesto *

RESUMO: A presente pesquisa faz uma descrição de um estudo de caso em que as Estratégias de Aprendizagem são usadas na aprendizagem da gramática da Língua Português, em função de “erros” de Concordância Nominal produzidos por estudantes universitários zimbabueanos, recolhidos em redações de provas de exames entre os anos 1999-2011 na Universidade do Zimbabué. Simula-se, com base neste conteúdo gramatical, o modelo de treino de Estratégias de Aprendizagem proposto por O’Malley e Chamot (1990). Seguidamente e, com base num questionário criado a partir das propostas de Oxford et al. (2007) e Purpura (1999), avalia-se o grau de frequência de uso das Estratégias de Aprendizagem pelos estudantes universitários zimbabueanos.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Aprendizagem da gramática. Estratégias Metacognitivas. Modelo de ensino de Estratégias de Aprendizagem. Concordância Nominal.

ABSTRACT: This research is a description of a case study where Learning Strategies are used in learning Portuguese language grammar, through "errors" of Nominal Agreement produced by Zimbabwean university students, collected in essays of exam scripts between 1999 -2011 at the University of Zimbabwe. Based on this grammar content, the Learning Strategies training model proposed by O'Malley e Chamot (1990) is simulated. Then, based on a questionnaire created by the research of Oxford et al. (2007) and Purpura (1999), there is an assessment on the degree of frequency concerning Zimbabwean university students applying learning strategies.

KEYWORDS: Grammar Learning Strategies. Metacognitive Strategies. Learning Strategies training model. Nominal Agreement.

1. Introdução

No Zimbabué há cerca de 98% de população tipicamente africana, em que cerca de 82% é de origem Shona e cerca de 14% é de origem Ndebele, os dois maiores grupos tribais. Seguem-se outros pequenos grupos tribais, maioritariamente constituídos pelos Batonga e pelos Venda, com cerca de 2%. Existe também a população mestiça e asiática com cerca de 1% e, por fim, a população branca de cerca de menos de 1%. A Língua Inglesa, uma língua ex-colonial, é a língua oficial na República do Zimbabué. No entanto, para a maioria da população a Língua

* Doutorado em Ensino do Português pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), Leitor do Instituto Camões (Lisboa, Portugal) em parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo – Moçambique) afeto na Universidade de Cape Town (África do Sul), desde 2015. Docente efetivo na Universidade Eduardo Mondlane desde 2001.

Inglesa é uma Língua Segunda, pois quase todo o zimbabueano fala essencialmente Shona ou Ndebele, também consideradas línguas oficiais. De facto, cerca de 60% da população zimbabueana fala a língua Shona e cerca de 40% desta comunidade linguística fala a língua Ndebele (cf. a Agência Nacional de Estatísticas do Zimbabué¹). Na verdade, a nova constituição aprovada no ano 2013 refere no seu texto que existem cerca de 14 outras línguas locais também consideradas línguas oficiais. Inevitavelmente, a Língua Portuguesa é apreendida e falada como uma Língua Estrangeira neste território.

A perspectiva da Psicologia Cognitiva de aquisição de LE incidida sobre o processamento da informação pelo o indivíduo, isto é, o modo como a informação é arquivada e recuperada das estruturas cognitivas e, simultaneamente, como é feito o controlo cognitivo desse armazenamento e acesso da informação depositada na mente (cf. STERNEBERG, 1992; HACKER, 1998), refere que, na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), o estudante deve ter consciência do seu processo de aprendizagem, ou seja, compreender tanto o que é apreendido e por que razões esse conteúdo gramatical é apreendido (cf. RUBIN et al., 2007; OXFORD et. al., 2007). Para consecução deste objetivo, além da transmissão de conteúdos, deverá haver um treino de Estratégias de Aprendizagem (WILLIAMS; BURDEN, 1997; COHEN, 1998; RUBIN et al., 2007). Este estudo tem por objetivo descrever o ensino de Estratégias de Aprendizagem (Metacognitivas) com o propósito de equipar os estudantes universitários zimbabueanos com ferramentas que possam auxiliar a aprendizagem do sistema linguístico da Língua Portuguesa (LP).

O conteúdo gramatical problemático revelado pelos estudantes universitários zimbabueanos foi captado no componente de produção escrita de provas de exame entre 1999-2011 e repousa sobre certas construções envolvendo a Concordância Nominal, designadamente a marcação do Género e Número na relação entre o (i) Determinante e o Nome; (i) o Nome e o Adjetivo; (iii) o Pronome Possessivo e o Nome. No final, e com base num questionário criado para o efeito, é medido o grau de frequência de uso das Estratégias de Aprendizagem pela população inquirida.

¹ www.zimstat.co.zw

2. Estratégias de Aprendizagem: Definição e Tipologia

2.1 Definição de Estratégias de Aprendizagem

As Estratégias de Aprendizagem representam um conjunto de capacidades mentais que direcionam a aprendizagem, tornando-a mais efetiva e com a possibilidade de se poder transferir essa aprendizagem para novos contextos. Segundo Oxford (1990, p. 8), correspondem a “*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*”. As Estratégias de Aprendizagem consistem de empreendimentos inconscientes, mas empregues conscientemente e, assumindo a posição de Purpura (1999), defende-se que estes são simultaneamente não observáveis e observáveis, na medida em que são ações ou pensamentos deliberados verbalizáveis. Por fim, neste estudo, em que não se adota a distinção entre aprendizagem e aquisição (cf. ELLIS, 1987), ou seja, estes termos são usados de forma alternativa sempre que se referir à obtenção de conhecimentos da LE por parte dos seus aprendentes, assume-se que as Estratégias de Aprendizagem têm um impacto direto na Aquisição da Língua Estrangeira (ALE) em análise na sala de aula, pois propiciam a monitorização e controlo das aprendizagens da LE em causa (ANDERSON, 2002; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

2.2 Tipologia da Estratégias de Aprendizagem

Os investigadores da ALE (MAC LAUGHLIN, 1987; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990) defendem que, no geral, existem 3 tipos de Estratégias de Aprendizagem: (a) Estratégias Cognitivas (diretas), (b) Estratégias Metacognitivas (indiretas), e Estratégias Afetivas e Sociais (indiretas).

2.2.1 Estratégias Cognitivas

No processamento da informação da aprendizagem de LE, considera-se que as Estratégias Cognitivas estão diretamente associadas às atividades de aprendizagem de LE e envolvem o manuseamento deliberado dos recursos didáticos. As Estratégias Cognitivas são entendidas como sendo resultado de uma função operativa porque esta determina o processamento da cognição na aprendizagem da LE (O’MALLEY; CHAMOT, 1990). Rubin (1981), citada por O’Malley e Chamot (1990), apresentou uma classificação de Estratégias de Aprendizagem ligadas à ALE repartida em dois grupos, em que se destacam estratégias

diretamente relacionadas com a aprendizagem da LE e estratégias indiretamente relacionadas com a aprendizagem da LE.

A autora que temos vindo a citar parece admitir que aquelas Estratégias de Aprendizagem que diretamente se relacionam com a aprendizagem de LE são efetivamente Estratégias Cognitivas. De uma forma geral, as Estratégias Cognitivas abarcam, entre outras ações, a *clarificação/verificação*, em que o aprendente se auto questiona sobre a representação de uma palavra ou de uma estrutura gramatical; *monitorização*, em que o aprendente opera correções sobre possíveis erros de reprodução escrita da palavra ou porção linguística em aprendizagem; *memorização*, em que o aprendente escreve, de forma repetida, o item lexical em análise. Dito de outra forma: as Estratégias Cognitivas são as que diretamente se associam a aprendizagem da LE, por exemplo, o léxico, a gramática entre outros constituintes do sistema linguístico, porque nestas são desenvolvidas ações cognitivas que incidem diretamente sobre essa LE, como por exemplo, o manuseamento dos recursos didáticos.

2.2.2 Estratégias Metacognitivas

No âmbito do processamento da informação da aprendizagem de LE, considera-se que as Estratégias Metacognitivas abarcam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, o que inclui a planificação, monitorização do decurso da compreensão ou produção linguística e autorregulação da aprendizagem após o seu término. A função executiva é que determina o pensar sobre o processo de aprendizagem de LE (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Nesta base, entende-se que as Estratégias Metacognitivas interferem de forma indireta na aprendizagem de LE, porque estas estratégias resultam de ações cognitivas desenvolvidas sobre aquelas que estão diretamente ligadas à aprendizagem de LE. No entanto, por terem essa influência indireta sobre a aprendizagem de LE, a sua validade não é reduzida, posto que se defende que, por as Estratégias Metacognitivas possibilitarem uma monitorização e autorregulação da aprendizagem da LE, direcionam a aprendizagem e, conseqüentemente, tornam a aprendizagem de LE mais eficaz (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

No entanto, assume-se que as Estratégias Metacognitivas devem interagir com as Estratégias Cognitivas, ou seja, na aprendizagem de uma LE deve existir uma combinação entre as Estratégias de Aprendizagem que diretamente influenciam a aprendizagem (Estratégias Cognitivas) e aquelas que indiretamente direcionam aprendizagem (Estratégias Metacognitivas). Conseqüentemente, a inexistência desta combinação entre estas Estratégias

de aprendizagem condiciona a eficácia da aprendizagem da LE (ANDERSON, 2002). Contudo, há um consenso entre os investigadores da ALE, baseada na Psicologia Cognitiva (WELLMAN, 1985; SCHRAW 1994; ANDERSON, 2002), em considerar que, por as Estratégias Metacognitivas propiciarem capacidades de planificação, monitorização, controlo (regulação) e avaliação das aprendizagens, tendem a ser mais válidas do que as Estratégias Cognitivas.

2.2.3 Estratégias Afetivas e Sociais

O principal argumento defendido ao nível das Estratégias Afetivas e Sociais, que por não interferirem diretamente com a aprendizagem LE são também consideradas Estratégias de Aprendizagens indiretas, é que a aprendizagem da LE não se realiza apenas com a participação da cognição (o pensar) do aprendente de LE. Defende-se, por isso, que, além da cognição, ALE é também determinada por fatores de foro afetivo (emoções, atitudes, motivações e valores) e pelo envolvimento de outros seres humanos na aprendizagem de LE. Ou seja, apesar de se operarem processos ao nível cognitivo na aquisição linguística, a LE, por ser uma língua viva, evoca, à partida, a noção de contacto entre pessoas que é estabelecido através da comunicação por via dessa língua, daí haver também a aplicação de Estratégias Afetivas e Sociais na ALE (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD e SCRAMM, 2007).

Este tipo de posicionamento encontra eco na perspetiva sociocognitiva de ALE (BANDURA, 1986, 1997; ZIMMERMANN; RISEMBERG, 1997), porque o fundamento dessa perspetiva não somente considera o indivíduo como aprendente de LE, mas o contexto social em que a aprendizagem se desenrola. O foco das Estratégias Afetivas e Sociais recai, por conseguinte, sobre a aprendizagem cooperativa de LE (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 2001) em que a aprendizagem é desenvolvida com vista a atingir-se um objetivo que se reporta a um grupo de aprendentes.

3. Modelo de Treino de Estratégias de Aprendizagem

A instrução de Estratégias de Aprendizagem do Aprendente (*Language Learner Strategy*) ou ainda Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem (*Strategy Based Instruction*) no que respeita a LE tem sido proposta a diferentes níveis de ensino da LE há mais de trinta anos (RUBIN et al., 2007; COHEN; MACARO, 2007). Este tipo de instrução ocorre

normalmente com a opção de um Modelo de Ensino de Estratégias de Aprendizagens, nomeadamente Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas (RUBIN et al., 2007).

Nos primórdios dos anos 70, segundo Rubin et al. (2007), quando as pesquisas sobre as Estratégias de Aprendizagem se iniciaram, estas tinham como foco a Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem e, por consequência, elas deviam ser ensinadas separadas das lições de LE. Por outro lado, defendia-se que o tratamento das Estratégias de Aprendizagem devia estar intrinsecamente associado aos conteúdos de LE por ensinar aos estudantes. Na essência, estes debates concluíram que o objetivo central da Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem consiste em o estudante promover o desenvolvimento do autocontrolo das aprendizagens, posto que as pesquisas provaram que se o aprendente não ativa as Estratégias de Aprendizagem para o desenvolvimento da tarefa de aprendizagem (ELLIS, 2003) há a possibilidade de a aprendizagem não ser bem-sucedida. Neste sentido, defende-se que o desenvolvimento explícito das Estratégias de Aprendizagem deve ocorrer em simultâneo com o desenvolvimento dos conteúdos linguísticos. Ou seja, no processo de tratamento de Estratégias de Aprendizagem, deve-se aludir ao aspeto da língua em aquisição e o contrário não deve acontecer (cf. RUBIN et. al., 2007).

Os estudos que abordam o treino de Estratégias de Aprendizagem de uma LE apresentam uma variedade de modelos de treino (O'MALLEY; CHAMOT 1990; COHEN, 1998; CHAMOT et al., 1999). Por outro lado, nessas pesquisas defende-se que o modelo apresentado por O'Malley e Chamot (1990) tende a distanciar-se de outros todos por propiciar ganhos de aprendizagens a aprendentes de uma LE, e foi implementado com sucesso em variados locais dos Estados Unidos da América, mas não só. Comum a todos os modelos de treino de Estratégias de Aprendizagem é uma sequência de quatro passos, que se ajustam a aprendentes adultos assim como crianças, permitindo a uso independente das Estratégias de Aprendizagem, após a participação no treino das mesmas. Esses quatro passos comuns a todos os modelos são os seguintes: (i) estimular a consciencialização das Estratégias do Aprendente que estes já possuem; (ii) o professor apresentar o modelo das Estratégias de Aprendizagem para que os estudantes estejam cada vez mais conscientes do seu pensar e processos de aprendizagem; (iii) propiciar várias situações de exercitação para estimular o estudante ao uso automatizado das Estratégias de Aprendizagem através de uma redução gradual da carga de Estratégias de Aprendizagem (iv) autoavaliação do grau de eficácia das Estratégias de Aprendizagens usadas e capacidade de transferir as Estratégias de Aprendizagem usadas numa

tarefa para outra tarefa nova (RUBIN et al., 2007). No entanto, de modo a limitar o foco de análise, a presente pesquisa incidirá apenas sobre o treino das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas.

3.1 Modelo de Treino de Estratégias Metacognitivas

Na aprendizagem da LE, o modelo de ensino de Estratégias de Aprendizagens ligadas à gramática parece inscrever-se nos modelos usuais de treino neste contexto (OXFORD, 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; CHAMOT et al. 1999). No que refere às Estratégias Metacognitivas, estes autores sustentam que as etapas do modelo metacognitivo de ensino de Estratégias de Aprendizagem para aquisição da LE assenta nas seguintes fases interativas: (i) planificação, (ii) monitorização, (iii) resolução do problema “*problem-solving*”, (iv) avaliação.

Na planificação, o professor propõe aos aprendentes o item linguístico a ser analisado em aula, explicando o princípio orientador do mesmo. Seguidamente, o professor estimula os aprendentes a planificarem a sua aprendizagem e identificar as Estratégias de Aprendizagem que lhes facultarão uma melhor aquisição do item linguístico. Para atender a esta orientação do professor, os estudantes podem definir os seus próprios objetivos para aprendizagem do item linguístico, procurarem invocar conhecimentos anteriores que possam sobre o item linguístico, prever possíveis dificuldades na aprendizagem do item linguístico.

Na monitorização, o professor conduz os seus aprendentes a monitorar o seu desempenho na aprendizagem do item linguístico, através da verificação da utilidade da Estratégia de Aprendizagem na sua compreensão. Os estudantes, por conseguinte, deverão, entre outras ações, auto questionarem-se sobre a compreensão do item linguístico e sobre as partes a que devem prestar mais atenção. Ou seja, os aprendentes deverão operar uma avaliação da eficácia e produtividade em termos de aprendizagem das Estratégias de Aprendizagens eleitas para análise do item linguístico pré-definido.

Na etapa da resolução de problemas “*problem-solving*”, sempre que os pupilos de LE revelem dificuldades em captar e dominar o item linguístico em análise, o professor guia os seus aprendentes a avançarem com soluções sobre a escolha e uso de Estratégia de Aprendizagens que possam propiciar a aquisição da estrutura gramatical que se mostra difícil de absorver. Ou seja, o professor clarifica que a aplicação de uma determinada Estratégia de Aprendizagem pode não se mostrar eficaz para análise do item linguístico em análise e, uma vez detetada a ineficácia da Estratégia de Aprendizagem selecionada, deve-se ativar outra

Estratégia de Aprendizagem que produza efeitos positivos na aprendizagem do mesmo item linguístico. Assim sendo, quando o estudante nota que não aprendeu ou que não consegue memorizar ou explicar por suas palavras a regra de aplicação do Género gramatical em análise na aula de PE, o professor pode sugerir como Estratégia de Aprendizagem a reescrita da regra no seu caderno, incluindo os contextos da sua aplicação. Em suma, os estudantes devem procurar ativar outras Estratégias de Aprendizagem logo que verifiquem que a aprendizagem não está a ocorrer com o uso da previamente seleccionada, o que inclui o uso de recursos didáticos disponíveis e autorizados pelo professor.

Na etapa da avaliação o professor estimula os aprendentes a refletirem sobre a sua aprendizagem, através da avaliação do grau de eficácia das estratégias usadas na aprendizagem. Neste sentido, os estudantes verificam, através do processo de introspeção cognitiva ou relato verbal, se as estratégias aplicadas tiveram os efeitos desejados e, por outro lado, procuram verificar a forma de transferir a aplicabilidade da estratégia usada em outras situações.

Na visão de Anderson (2002), que apresenta um modelo de treino de Estratégias de Aprendizagens que tende a ter um paralelismo com o modelo apresentado por O'Malley e Chamot (1990); Chamot et al. (1999), o ponto central da Metacognição ao nível da aprendizagem de LE está na capacidade do aprendente de avaliar a eficácia e produtividade do uso das Estratégias de Aprendizagem e da aprendizagem assim como ter a noção da transferibilidade. O autor propõe como estratégia de avaliação a resposta a 4 perguntas que ligam ao modelo que sugere: o que é que pretendo atingir? Que Estratégias de Aprendizagens é que estou a usar? Qual é o efeito das Estratégias de Aprendizagens na aprendizagem? Como é que posso melhorar o meu desempenho? Na perspetiva de Anderson (2002), o professor, ao aplicar aos seus aprendentes uma ficha que incluía, na generalidade, este conjunto de perguntas, pode preencher os requisitos da avaliação das Estratégias de Aprendizagem e da aprendizagem, porque no desenvolvimento desta tarefa os aprendentes relembram o item linguístico, as Estratégias de Aprendizagens invocadas em aula, avaliando, desse modo, a sua aprendizagem.

3. Treino de Estratégias de Aprendizagem

Este modelo foi simulado a 15 estudantes universitários zimbabueanos que serviram de grupo experimental, em 8 horas letivas, cabendo cada fase cerca de duas horas de lecionação. Os dados gramaticais recolhidos aos estudantes da Universidade do Zimbabué são essencialmente escritos e foram retirados de provas de exame realizadas entre os anos 1999 e

2011, no curso de Licenciatura com LP (BAA general). Na totalidade, foram analisadas 90 provas de exame (17.625 palavras), sendo que no 1º ano (POB 1000) foram analisados 40 exames (5.378 palavras); no 2º ano (POB 2000) analisados 40 exames (8.337 palavras); finalmente no 3º ano (POB 3000) foram alvo de análise 10 exames (3.910 palavras). Com base numa tipologia de “erros” proposta por Gonçalves (1997), uma investigadora da área da Linguística Aplicada, foram recolhidos 2.224 “erros” gramaticais. Na área da Morfossintaxe (cf. GONÇALVES, 1997), destacam-se 903 desvios gramaticais, 40,6% da totalidade dos “erros”, maioritariamente dominados pelo tipo “erro” relacionado com a Concordância Nominal, com cerca de 342 ocorrências, equivalentes a cerca de 38% dos casos da área de Morfossintaxe. Nesta ordem de ideias, no tratamento da Estratégias de Aprendizagens Metacognitivas, o conteúdo gramatical incorporado refere-se a certos aspetos de Concordância Nominal, que os estudantes revelaram como problemáticos em redações de provas de exame, nomeadamente: relação de Género e Número entre o (i) Determinante e o Nome; (i) o Nome e o Adjetivo e (iii) flexão do Pronome Possessivo para concordar com o Nome. Os casos mais evidentes destas ocorrências afetam, além daqueles casos relacionados com a concordância (Género e Número) entre o Determinante (artigo) e o Nome e entre este e o Adjetivo (cf. 1 (a)), essencialmente (i) a flexão em Género e Número do Determinante Pronome Possessivo *meu* (*a/s*) (cf. 1 (b)); (ii) a flexão dos Adjetivos no geral (cf. 1 (c)) e (iv) em construções envolvendo o grau superlativo absoluto analítico com o advérbio *muito* precedendo o Adjetivo (cf. 1 (d)). Vejam-se os seguintes exemplos que espelham estes casos:

1 (a) **As pessoas** que fazem educação física **não sentem doente** porque **eles estão saudável** (= As pessoas não se sentem doentes porque elas estão saudáveis). [R9917534/POB 303]

(b) **Meu familia** vive em Mutare (= Minha família vive em Mutare). [R015147N/POB 1010]

(c) **A vida de um estudante universitário é cheio** de tristeza e de alegria (= ... A vida de um estudante universitário é cheia de tristeza e de alegria). [R0019774/POB 2020]

(d) **A comida** na Universidade é **muito caro** (= A comida ... muito cara). [R049530D/POB 2000]

Em 1 (a), tomando como base nos formalismos [+/- fem] ou [+/- plur] (cf. MOREIRA; PIMENTA, 1999), pode-se referir que o “erro” em *doente* e *saudável* decorre de não haver a marcação destes Adjetivos com o traço de Número [+ plur] e no pronome pessoal e *eles* não havendo a marcação do traço de Género [+fem]. Conforme se pode observar no exemplo em 1

(b) acima, não há concordância em Género, pois o Determinante possessivo é *meu* tem o traço [-fem] quando o Nome tem o traço [+ fem], não havendo por isso concordância. A solução está na colocação do traço [+ fem] no Determinante para que se estabeleça a comunicação. Finalmente em 1 (c, d) os “erros” com o Adjetivo incidem sobre a sua flexão em Género e em Número em que o Género do Adjetivo tem o traço [-fem] quando o Nome tem o traço [+ fem]. Em 1 (d), esse Adjetivo ocorre em construções com o grau superlativo absoluto analítico em que o advérbio *muito* precede o Adjetivo.

O treino de Estratégias Metacognitivas conduzido junto dos estudantes universitários zimbabueanos procurou integrar subsídios, sob forma de exemplos, de estruturas gramaticais do PLE, em conformidade com a recomendação de Rubin et. al. (2007), segundo a qual para uma aprendizagem efetiva das Estratégias de Aprendizagem, é necessário fazer alusão aos elementos da LE em aprendizagem. Nas aulas ministradas, e para cada fase do modelo, o professor procurou fazer uma descrição de uma gama variada de Estratégias de Aprendizagens (cf. CHAMOT et al., 1999) que os estudantes podem usar na aprendizagem de uma LE, em geral, e de estruturas gramaticais do PLE, em particular. O professor também procurou, por um lado, conduzir os estudantes a identificarem Estratégias Metacognitivas que, para cada um, poderiam ser mais produtivas na aprendizagem do PLE; por outro lado, procurou explicar e orientar os estudantes para, sempre que possível, ativarem as Estratégias Metacognitivas produtivas num contexto de aprendizagem do PLE em outro momento de aquisição deste sistema linguístico. O fundamento desta ação encontra eco no argumento de autores como Anderson (2002), Erler e Finkbeiner (2007), segundo o qual um dos pontos centrais do uso das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas para aquisição de uma LE repousa na habilidade do aprendente poder avaliar a eficácia e produtividade de uso das mesmas numa determinada tarefa de aprendizagem, mas não só: ter também a capacidade de operar a sua transferência para novos contextos de aquisição da LE.

3.1 Testagem do Uso das Estratégias de Aprendizagem

O treino de Estratégias de Aprendizagem envolvendo os diferentes componentes da língua, Ouvir, Falar, Ler e Escrever, tem-se desenvolvido desde que foi criada a área de estudo sobre as Estratégias de Aprendizagem há cerca de trinta anos atrás. No entanto, em relação ao seu impacto sobre a Gramática, os estudos estão ainda numa fase inicial (cf. OXFORD et al., 2007; PAWLAK; MICKIEWICZ, 2009). Com efeito, Pawlak e Mickiewicz (2009, p. 44)

resumem esta situação nos seguintes termos: “*there are some key areas in which language learning strategy research remains in its infancy and specialists are only beginning to make inroads, with grammar being a prime case in point*”. Na essência, e assumindo o contexto da ALE, as Estratégias de Aprendizagem da Gramática dizem respeito àquelas Estratégias de Aprendizagem que permitem a aprendizagem e compreensão da Gramática da LE (ANDERSON, 2005).

As Estratégias de Aprendizagem da Gramática foram amplamente descritas por Oxford et al. (2007) e incidem sobre três eixos de tratamento da gramática na sala de aula. Pawlak e Mickiewicz (2009, p. 3) resumem da seguinte forma as propostas apresentadas por Oxford et al. (2007): (i) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que refletem a aprendizagem implícita da LE que inclui o foco na forma (isto é, atendendo à forma e o seu sentido ou no sentido da mensagem); (ii) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que promovem a aprendizagem explícita indutiva da LE (isto é, identificar padrões e regras gramaticais por meio de indução de dados gramaticais); (iii) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que promovem a aprendizagem explícita dedutiva (isto é, o emprego das regras gramaticais apresentadas pelo professor em diferentes atividades e contextos).

No presente estudo, sob forma de questionário, são usadas Estratégias de Aprendizagem da Gramática referentes ao ponto três da descrição acima feita por Pawlak e Mickiewicz (2009) mais proposta Oxford, et al. (2007). O que se pretende, na essência, é saber quais Estratégias de Aprendizagem que os estudantes tendencialmente mais usam e não propriamente avaliar a aplicação das mesmas, pois cada estudante as aplica no processo de aprendizagem da LE, mas não está consciente desse fenômeno. Dai que para Cohen (1998), o essencial consiste em ajudar os estudantes a terem consciência das que já usam e, de seguida, propor-lhes uma gama variada de outras que poderão usar em diferentes contextos de ALE.

Por isso, ao se propor o questionário com base neste procedimento, não se pretende verificar se o estudante as aplica porque se demonstrou que as usa, pretende-se sim saber quais Estratégias de Aprendizagem da Gramática que o estudante frequentemente tende a manusear. Atendendo que a nossa população-alvo é constituída por indivíduos que têm o Inglês como Língua Segunda e oficial no seu país, o questionário será aplicado em conformidade com a proposta original em Língua Inglesa. Na verdade, a opção da escolha do questionário como instrumento para avaliar a tendência de uso das Estratégias de Aprendizagem na ALE não constitui uma novidade e não é uma proposta inédita do presente estudo. Oxford (1996, p. 1)

no seu artigo “Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies” refere que “*questionnaires are among the most efficient and comprehensive ways to assess frequency of language learning strategy use*”. Ou seja, na avaliação da frequência do emprego das Estratégias de Aprendizagem os questionários tendem a ser mais produtivos e fáceis de interpretar e perceber em comparação com a computação de dados referentes aos relatos verbais de uso das mesmas, por exemplo.

Por outro lado, de forma a ter uma uniformidade na avaliação da frequência de emprego das Estratégias de Aprendizagens, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, este estudo baseia-se na investigação de Purpura (1999). Na sua pesquisa, este investigador procura entender quais os tipos de Estratégias de Aprendizagem que os aprendentes do Inglês LE usam nas provas de exames. Para o efeito, o autor cria dois tipos de questionários para avaliar o emprego de Estratégias Cognitivas (*Cognitive Strategy Questionnaires by Item Type*) e do emprego das Estratégias Metacognitivas (*Metacognitive Strategy Questionnaires by Item Type*). No total, foram criadas 80 questões divididas por igual número para as Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas, respetivamente. No desenvolvimento do questionário das estratégias metacognitivas, o autor foi influenciado pelas taxonomias de Estratégias de Aprendizagem propostas por O’Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Wenden (1991) entre outros.

O presente estudo socorre-se de cerca de 9 perguntas baseadas em Purpura (1999), sobretudo aquelas relacionadas com as Estratégias Metacognitivas. São consideradas Estratégias de Aprendizagem sobre a definição de objetivos da aprendizagem (*Goal-Setting Process*); planificação da aprendizagem (*Planning Processes*) e, por fim, avaliação da aprendizagem (*Assessment Processes*). Para cada estágio retiramos 3 Estratégias de Aprendizagem mais identificativas e distribuímos ao longo do nosso questionário no princípio com as seis primeiras perguntas e no fim as três últimas perguntas. Mais uma vez, ao propormos estas 9 perguntas sob forma de Estratégias de Aprendizagem retiradas do estudo de Purpura (1999) no conjuntos das Estratégias de Aprendizagem da Gramática propostas por Oxford et al. (2007), no presente não pretendemos avaliar se o estudante sabe aplicar as Estratégias de Aprendizagem, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, mas sim verificar quais as Estratégias de Aprendizagem os estudantes universitários zimbabueanos usam com mais frequência.

4. Resultados da Aplicação do Questionário

O questionário foi aplicado a 15 estudantes do grupo experimental e, conforme foi referido, recorremos aos estudos de Oxford et al. (2007) e de Purpura (1999), para a sua elaboração. O instrumento continha 23 perguntas sob forma de Estratégias que procuravam atender às quatro etapas do modelo de treino de Estratégias de Metacognitivas de Aprendizagem da LE propostas por vários investigadores desta área (O'MALLEY; CHAMOT 1990; CHAMOT et al., 1999), nomeadamente: Planificação (5 Estratégias Metacognitivas), Monitorização (10 Estratégias Metacognitivas), Resolução de Problemas (4 Estratégias Metacognitivas) e Avaliação da Aprendizagem (4 Estratégias Metacognitivas). Para facilitar a compreensão o documento foi produzido em língua inglesa e pediu-se aos inquiridos que assinalassem na coluna YES (afirmativo) para as Estratégias de Aprendizagem que tendem a usar e NO (negativo) para as que não tendem a aplicar na aprendizagem. Veja-se o quadro 1 abaixo sobre “Estratégias Metacognitivas usadas no Questionário” em que são discriminadas as Estratégias de Aprendizagem sob forma de pergunta apresentadas aos estudantes universitários zimbabueanos.

Quadro 1–Estratégias Metacognitivas usadas no Questionário.

Estratégias Metacognitivas	Etapa
1. When I begin studying Portuguese, I plan what I am going to do so I can use my time well	Planificação
2. I set goals for myself in language learning	
3. When I begin taking a Portuguese class, I think about my final goals	
4. I try to understand the purpose of activities in my Portuguese class	
5. I preview the lesson to identify the key structures to be covered	
6. I pay attention to the rule that the teacher or the book provides	Monitorização
7. I try to apply the rule carefully and accurately in specific purposes	
8. I paraphrase rules I am given because I understand them better in my own my words	
9. I make up new sentences using the rule	
10. I check my new sentences (or ask help) to see if I understand the rule	
11. I memorize rules about frequently used structure	
12. I memorize how structures change their forms	
13. I color-code different grammar categories in my note book	
14 I work with the study partner to apply grammar rules	
15. I make grammar charts	
16. When someone is speaking Portuguese, I try to concentrate on what the person is saying	Resolução de Problemas
17. Before I use my Portuguese, I think about whether my grammar is good enough to express my ideas	
18. I remember grammar information by location on a page in the book	
19. I schedule my grammar reviews by massing them closely at first, then spreading them out	Avaliação
20. When I have learned a new Portuguese grammar rule, I test myself to make sure I know how to use it	
21. I test my knowledge of Portuguese grammar rules by applying them in new rules	
22. I know what helps me to apply acquired knowledge when learning new structures in Portuguese	
23. I use newly learnt rules/structures in other learning contexts of Portuguese rules/structures	

Fonte: Questionário sobre Estratégias de Aprendizagem; autoria: Nelson Maurício Ernesto.

Uma leitura atenta dos dados resultantes da respostas dos estudantes inqueridos permite-nos verificar que há uma tendência para os estudantes aplicarem Estratégias Metacognitivas

no processo de Aprendizagem da LE, em geral e, da Gramática, em particular, na medida em que de um total de cerca de 345 respostas apresentadas pelos estudantes inquiridos, 270 (78%) assinalaram que aplicavam Estratégias Metacognitivas na aprendizagem da Gramática da LP, enquanto apenas 75 (22%) responderam negativamente, isto é, que não usavam Estratégias de Metacognitivas na aquisição de estruturas gramaticais na aula de da PLE.

Uma observação da aplicação de Estratégias Metacognitivas por cada etapa do processo de aprendizagem da Gramática mostra que, na generalidade, os estudantes aplicam com frequência a maioria das Estratégias Metacognitivas associadas a cada etapa, posto que a média encontrada para cada uma das fases está acima dos 60%. Há, no entanto, diferenças entre as médias, o que demonstra que os estudantes tendem a aplicar com frequência Estratégias Metacognitivas associadas a uma determinada etapa do processo de aprendizagem da Gramática em comparação com os outros estágios deste mesmo processo. No geral, os dados destacam a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de planificação (93%) em comparação com a das Estratégias Metacognitivas de avaliação (82%); não parece haver uma diferença significativa entre a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de monitorização e a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de resolução de problemas, pois em ambos os casos temos cerca de 71% para o primeiro caso e 73% para o segundo caso, respetivamente.

Uma possível interpretação da ocorrência destas médias, sobretudo as maioritárias, ou seja, aquelas associadas às Estratégias Metacognitivas de planificação com 93% e a as referentes às Estratégias Metacognitivas ligadas à Avaliação com 82%, é de que o estudante universitário zimbabueano inquirido, quando se engaja no processo de aprendizagem do PLE, mais particularmente da sua Gramática, preocupa-se em estar atento e planifica conscientemente a sua aprendizagem, pois os dados demonstram haver uma maximização da frequência de aplicação das Estratégias Metacognitivas desta etapa; por outro lado, por a etapa da avaliação apresentar a segunda maior média de frequência de aplicação das Estratégias Metacognitivas, podemos postular que, uma vez engajados na aprendizagem, os estudantes desenvolvem um certo nível de preocupação em avaliar o processo em que estiveram envolvidos e, como veremos mais adiante, operam nesta fase Estratégias Metacognitivas que facultam a transposição dos conhecimentos estratégicos apurados em outro contexto de aprendizagem de outros aspetos diferentes da aprendizagem desta língua

Contudo, não se pode considerar que nas outras etapas de aplicação de Estratégias Metacognitivas como a de monitorização e de resolução de problemas, não há um engajamento deliberado do estudante em usar as respetivas Estratégias Metacognitivas. Esse engajamento existe e é evidenciado pelas altas médias de frequência de uso das Estratégias Metacognitivas nessas etapas, 71% e 73%, respetivamente. No entanto, a diferença entre estas duas primeiras etapas do processo de aprendizagem da Gramática aqui descritas (planificação e avaliação) e as duas últimas (monitorização e resolução de problemas) está na média de frequência elevada das duas primeiras quando comparadas com as duas últimas etapas. Por esta ordem de ideias, sem reduzir a validade das médias referentes à aplicação de Estratégias Metacognitivas das etapas da monitorização e resolução de problemas, postula-se que o estudante tem uma preocupação acrescida na aplicação das Estratégias Metacognitivas associadas às etapas de planificação e avaliação precisamente porque apresentam elevadas médias de frequência de uso das Estratégias Metacognitivas em relação às outras.

4.1 Resultados da Etapa da Planificação

A análise dos resultados do permitiu-nos verificar que, por exemplo, na etapa da planificação, todos têm a tendência em aplicar duas estratégias (100% cada), nomeadamente a tentativa de compreender os objetivos das atividades a serem desenvolvidas na aula de PLE (cf. estratégia 4) e fazer uma antevisão da aula de PLE procurando identificar as estruturas-chave a serem tratadas na respetiva aula (cf. Estratégia 5). Ainda nesta etapa, e em menor percentagem de ocorrência que as acima mencionadas, os estudantes assinalaram, com 93% cada, duas outras Estratégias Metacognitivas como produtivas para o processo de aprendizagem da Gramática, nomeadamente a planificação do que fazer na aula para melhor rentabilizar o período de duração da lição, no início de cada aula de PLE (cf. estratégia 1) e reflexão sobre as metas finais de aprendizagem pessoal (cf. estratégia 3). A estratégia com menor percentagem (80%) que os estudantes universitários zimbabueanos identificaram como sendo útil para aprendizagem da gramática nesta etapa é sobre a definição de objetivos pessoais sobre a aprendizagem do PLE por iniciar.

Os dados desta etapa, assim apresentados, parecerem contribuir para que se conclua que no processo de aprendizagem da Gramática do PLE, os estudantes universitários procuram, por um lado, perceber os propósitos das tarefas da lição, prever as estruturas linguísticas por considerar na aula e definir as ações a desenvolver para uma melhor distribuição do tempo.

Cada um reflete sobre os produtos finais da aprendizagem, mas também autoestabelecem os seus propósitos em relação aos conteúdos de PLE por adquirir.

4.2 Resultados da Etapa da Monitorização

Na etapa da monitorização do processo de aprendizagem da Gramática foram agrupadas cerca de 10 Estratégias Metacognitivas que os estudantes deviam assinalar as que usam com maior frequência quando estão envolvidos na aquisição do PLE.

Os dados compilados mostram que nesta etapa os estudantes aplicam pelo menos uma Estratégia Metacognitiva com vista a desencadear a atenção consciente da exposição que o professor faz em relação à estrutura gramatical por analisar (cf. estratégia 6); usam Estratégias Metacognitivas que propiciam *input* da estrutura gramatical em análise (cf. estratégias 11 e 12); por fim, e maioritariamente, ativam Estratégias Metacognitivas de monitorização da aprendizagem (cf. estratégias 7, 8, 9, 13 e 15). Destacam-se Estratégias Metacognitivas de monitorização da aprendizagem com base em os aprendentes do PLE desenvolverem a tarefa em pares (cf. estratégia 10, 14).

Estes resultados permitem inferir que, de um modo geral, os estudantes desenvolvem ações cognitivas de monitorização e gestão da aprendizagem, sobretudo de regulação da cognição para a perceção da regra da estrutura linguística exposta pelo professor e sua memorização. Por outro lado, avançam Estratégias Metacognitivas de autocontrolo da aprendizagem acrescidas das de partilha de conhecimento, sempre que necessário.

4.3 Resultados da Etapa da Resolução de Problemas

Na etapa da Resolução de Problemas sugerimos estratégias decorrentes de cerca de 4 situações sob forma de impasses, a partir das quais o estudante deve procurar uma solução na manipulação da sua aprendizagem, em geral (cf. estratégias 16, 17) e no decurso da aprendizagem específica, em particular (cf. as estratégias 18, 19). Na leitura dos resultados desta etapa, nota-se que há uma média de cerca de 87% referente aplicação de Estratégias de Aprendizagem na resolução de problemas no contexto de comunicação interpessoal usando o PLE, contra uma média de cerca de 60% de uso de Estratégias Metacognitivas para a resolução de problemas de aquisição da gramática na sala de aula.

É necessário salientar que este não foi o único momento em que os estudantes universitários zimbabueanos referiram usar Estratégias Metacognitivas na resolução de

problemas de aprendizagem da Gramática do PLE. Com efeito, se recuarmos à etapa de monitorização, é possível notar que estes estudantes avançam Estratégias Metacognitivas de resolução de problemas, ao defenderem a realização da tarefa em pares, sobretudo, quando notam que não compreendem a estrutura linguística exposta pelo professor (cf. estratégias 10, 14).

4.4 Resultados da Etapa da Avaliação

As quatro Estratégias Metacognitivas propostas nesta etapa podem ser repartidas em dois grupos, sendo que o primeiro grupo de Estratégias Metacognitivas corresponde, efetivamente, à testagem das aprendizagens da Gramática no final da lição do PLE (cf. estratégias 20, 21), enquanto que o segundo grupo abarca Estratégias Metacognitivas que propiciam a transferibilidade (cf. ANDERSON, 2002), ou seja, a aplicação das Estratégias Metacognitivas usadas para aquisição de uma certa estrutura gramatical num outro contexto de aprendizagem da Gramática de PLE (cf. estratégias 22, 23).

A ilação que se pode tirar da análise dos dados do questionário nesta etapa é de que, no processo de aprendizagem da Gramática do PLE, os estudantes procuram verificar, no final, se compreenderam na íntegra o conteúdo da estrutura gramatical exposta pelo professor e analisada em aula, posto que tendem a aplicar Estratégias Metacognitivas para a consecução deste objetivo. Por outro lado, estes estudantes parecem recuperar as Estratégias Metacognitivas operadas numa determinada sessão de aprendizagem da Gramática do PLE em outras situações de aquisição de outro tipo de estruturas linguísticas do PLE.

5. Conclusão

Neste estudo, procurou-se focalizar sobre o treino de Estratégias de Aprendizagem, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, com vista a aquisição da gramática em aulas com estudantes universitários zimbabueanos aprendentes do PLE, em função dos “erros” de Concordância Nominal revelados por estes estudantes. Com a análise de Estratégias de Aprendizagem orientadas para a aquisição da gramática do PLE, procurou-se, em última análise, equipar os estudantes universitários zimbabueanos com mecanismos cognitivos de gestão e controlo da aprendizagem do PLE, sobretudo nos aspetos de Concordância Nominal problemáticos por si revelados. Na generalidade, os estudantes revelaram que, na aquisição de conteúdos gramaticais de PLE, aplicam as Estratégias Metacognitivas, pois uma observação

dos resultados do questionário ministrado para medir a frequência de aplicação mostrou que a maioria dos estudantes inquiridos tende a usar estas estratégias na aprendizagem da gramática do PLE.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, N. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. Disponível em: www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html, 2002.

_____. L2 learning strategies. In: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 757-772, 2005.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman, 1997.

CHAMOT, A. U.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P. B.; ROBBINS, J. **The Learning Strategies Handbook**. New York: Longman, 1999.

COHEN, A. D. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. New York: Longman, 1998.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1987.

_____. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: OUP, 2003.

ERLER, L.; FINKBEINER, C. A Review of Reading Strategies: Focus on the Impact on the First Language. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, pp.187-206, 2007.

GONÇALVES, P. Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: Um Primeiro Diagnóstico. In: STROUD, C.; & GONÇALVES, P. (orgs.). **Panorama do Português Oral de Maputo. Volume III. A Construção de um Banco de “erros”**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, pp.37-70, 1997.

HACKER, D. J. Definitional and Empirical Foundations. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.). **Metacognition in Educational Theory and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-23. 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of Other Languages**. New York: CUP, p. 34-41, 2001a. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.006>

MACARO, E.; COHEN, A. D. Introduction. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p. 1-7, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.06.002>

MAC LAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1990. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

OXFORD, R. Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies. **Applied Language Learning**, nº 2, vol. 7, p. 25-45, 1996.

_____. Language Learning Styles and Strategies: an Overview. **Learning Styles & Strategies**, p. 1-25, 2003.

_____; RANG, K.; PARK, G. 2007. L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p.117-140, 2007.

_____; SCRAMM, G. Bridging the Gap Between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p. 47-68, 2007.

PAWLAK, M.; MICKIEWICZ, A. Grammar Learning Strategies and Language Attainment: Seeking A Relationship. **Research in Language**, vol. 7, p. 43-60, 2009. <https://doi.org/10.2478/v10015-009-0004-7>

PURPURA, J. E. **Learner Strategy Use and Performance on Language Tests. A Structural Equation Modeling Approach**. New York: CUP, 1999.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. London: CUP, 2001. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

RUBIN, J.; CHAMOT, A. U.; HARRIS, V.; ANDERSON, N. J. Intervening in the Use of Strategies. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p.141-160, 2007.

SCRAW, W. G. The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring. **Contemporary Educational Psychology**, nº19, p. 143-154, 1994. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1013>

STERNEBERG, R. **As Capacidades Intelectuais Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WELLMAN, H. M. The Origins of Metacognition. In: FORREST-PRESSLEY, D. L.; MACKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Eds.). **Metacognition, Cognition and Human Performance: Theoretical Perspectives**. New York: Academic Press, vol. 1, p. 1-30, 1985.

WENDEN, A. The processes of Self-Directed Learning: A Study of Adult Language Learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. Hertfordshire: Prentice Hall, p. 25-40, 1991.

WILLIAM, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teacher**. New York: CUP, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. **Contemporary Educational Psychology**, nº 22, p. 73-101, 1997. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 14.12.2016

Resenha

Do verbal ao verbovisual: o trabalho com textos multimodais em sala de aula

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016. 126p.

Cristiane Dall Cortivo Lebler*

O que é texto? O que é multimodalidade? Por que é importante trabalharmos com leitura e produção de textos multimodais nos diversos universos escolares? Aqueles que se interessam por essas temáticas encontrarão importantes reflexões acerca dessas questões na obra *Textos multimodais: leitura e produção*, resultado de uma pesquisa de pós-doutorado realizada pela professora doutora Ana Elisa Ribeiro, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na cidade de Belo Horizonte. Atuando em diferentes níveis de ensino, desde o médio até a pós-graduação *stricto sensu*, a autora discute com propriedade temas relacionados à leitura e à produção de textos multimodais, trazendo um inspirador relato de pesquisa.

A obra se divide em oito capítulos. O primeiro deles, intitulado *Um caso com jeito de sugestão*, apresenta uma experiência de retextualização realizada com uma turma de primeiro semestre de Engenharia, em um curso de redação ministrado no CEFET-MG. A proposta consistiu em transcrever, de acordo com notações estabelecidas pelo Projeto NURC-RJ (Norma Urbana Culta), um trecho de aproximadamente quinze minutos de uma narração de um locutor de rádio. O objetivo da atividade era transformar o texto narrado em dois blocos de notícias escritas, com vistas a serem publicadas em dois suportes diferentes: um blog e um jornal impresso. O processo foi conduzido com base em reflexões acerca da retextualização (já discutidas por MARCUSCHI, 2010) e da multimodalidade, das diferenças entre texto oral e texto escrito, evidenciando as possibilidades composicionais que cada um dos suportes oferecia, inclusive com a inserção de hiperlinks e de outras semioses. Dessa tarefa, resultaram produções que combinaram linguagem verbal e não verbal e que demonstraram não só o processo de

* Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: cristianede@unisc.br

produção de dois textos escritos a partir de um oral, mas também o processo de compreensão, já que as produções apresentaram hierarquias distintas acerca dos conteúdos veiculados pelo texto oral usado pela pesquisadora.

O segundo capítulo, *Por que entender de infografia*, inicia com a introdução de uma reflexão sobre o conceito de texto, cuja definição tem sido perscrutada por inúmeros pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Para Ribeiro, a falta de consenso entre os linguistas acerca dessa questão deve-se ao fato de que “os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos” (p. 30). A autora chama a atenção para o fato de os textos, no nosso cotidiano, estarem povoados por diferentes linguagens e essa evidência nem sempre ser percebida no ensino de leitura e de escrita, quando se privilegia a linguagem verbal em detrimento de outros sistemas semióticos cujo papel é fundamental na construção do sentido textual. Os infográficos foram escolhidos pela autora por caracterizarem-se como textos multimodais por excelência, já que combinam palavras e imagens em um leiaute que permite, ainda, no caso da *web*, a inserção de som e movimento; além disso, os infográficos são textos de ampla circulação nos meios de comunicação digitais e impressos, ocupando lugar, também, na comunicação televisiva.

Além da infografia, a autora destaca o papel que ocupam em nosso cotidiano os mapas, não mais restritos às aulas de geografia, mas presentes em aplicativos de celulares e em dispositivos eletrônicos, como os aparelhos de GPS, por exemplo. Ribeiro defende, nesse capítulo, que o letramento multissemiótico é uma questão de cidadania, uma vez que o contato com textos multimodais faz parte do nosso universo cotidiano, independente de estarmos ou não inseridos na esfera escolar. Além desse argumento, a autora justifica a necessidade do trabalho com a multimodalidade a partir de dados do PISA 2012, os quais revelaram que os estudantes brasileiros apresentaram um baixo desempenho em leitura, de um modo geral, e resultados ainda piores em se tratando da leitura de diagramas, gráficos e mapas.

Entre os capítulos três e sete, a pesquisadora apresenta e discute a aplicação de um instrumento de pesquisa e os seus respectivos resultados. De acordo com o relato da autora, o contato entre a pesquisadora (e seus bolsistas) com os sujeitos pesquisados aconteceu em dois momentos: primeiramente, Ribeiro lhes propôs a leitura de textos multimodais; em um segundo momento, os alunos foram convidados a produzir textos. No capítulo três, especificamente, a autora descreve como se deu a primeira interação com os sujeitos da pesquisa, organizados de acordo com o método grupo focal. Sete estudantes de ensino médio de uma escola técnica

federal foram selecionados para entrevistas, as quais versaram sobre temas relacionados à leitura e ao manuseio de textos multimodais. As entrevistas, que duraram cerca de uma hora e meia e foram gravadas e transcritas, visavam a realizar um diagnóstico acerca do letramento visual dos estudantes. Os resultados dessa etapa demonstraram que os alunos, apesar de desconhecerem a nomenclatura relativa ao tema, tinham bastante familiaridade com textos que mesclam várias linguagens.

No quarto capítulo, *Produção de textos com aprendizes*, Ribeiro apresenta os textos a partir dos quais os estudantes realizaram produções em linguagem verbal e não verbal. O corpus dividiu-se em dois grupos: um primeiro, composto por sete textos de pequena extensão em linguagem verbal, deveria ser transposto para uma linguagem não verbal; um segundo, composto por dois gráficos e por um infográfico, deveria ser reescrito em linguagem verbal.

No quinto capítulo, *Vamos por partes: leitura*, a pesquisadora apresenta e discute alguns dos resultados relativos ao segundo grupo de textos, que demandaram dos alunos leitura, compreensão e descrição. Nessa atividade, a adequada compreensão dos gráficos e dos infográficos era fundamental para que houvesse, também, uma adequada retextualização. Os resultados apresentados pela autora demonstraram que apenas um dentre os participantes da pesquisa foi capaz de desempenhar a tarefa com propriedade, realizando a adequada descrição – em linguagem verbal – dos textos motivadores. Os demais encontraram soluções distintas: ou realizaram produções verbais, mas com uma leitura inadequada do texto-base, ou realizaram produções na forma de gráficos, inspirados no plano cartesiano, ou tabelas, ambos combinando linguagens verbovisuais.

O sexto capítulo, *Vamos por partes: escrita*, expõe os resultados referentes ao primeiro grupo de textos, aqueles que deveriam ser transpostos da linguagem verbal para a visual. As produções deveriam ilustrar diferentes expressões: movimento (de um carro em viagem que para a fim de abastecer), fluxograma (de um processo de edição de livro), organograma (da hierarquia de funcionários em uma escola), mapa (de um trajeto a ser percorrido), cronologia (das obras da escritora brasileira Clarice Lispector), narrativa (de um assassinato, representado em quadrinhos). Os resultados dessa etapa da pesquisa demonstraram que os estudantes tiveram dificuldades em transpor a linguagem verbal para outras linguagens, ainda que tal atividade não exigisse dos sujeitos talento para o desenho. Os esquemas mais frequentes nas produções foram, mais uma vez, representados pelo tradicional plano cartesiano, que combina o eixo das abcissas e o das ordenadas, numa relação entre duas funções.

O sétimo capítulo, *Uma criança e uma designer profissional*, traz as produções, a partir do mesmo corpus, de dois sujeitos com experiências diferentes em relação à linguagem. Esses dois sujeitos – um estudante das séries iniciais do ensino fundamental e uma *designer* profissional – foram escolhidos com a finalidade de verificar se apresentariam resultados diferentes daqueles obtidos pela aplicação do instrumento aos alunos do ensino médio. As produções – guardadas as devidas diferenças, especialmente pelo fato de a designer operar profissionalmente com composições multimodais – demonstraram que ambos os sujeitos foram capazes de usar recursos verbovisuais nas produções que realizaram. Para a autora,

imagem e palavra são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidades, em si. A modalização das palavras, que depende de uma seleção em um repertório, cria efeitos diversos. Do mesmo modo, as modulações do desenho alcançaram efeitos diferentes (p. 114-115).

No último capítulo, intitulado *Que mais podemos fazer?*, a autora introduz suas considerações finais, enfatizando que tarefas como as propostas em sua pesquisa podem ser executadas em salas de aula do país inteiro, independente das condições de trabalhos às quais os docentes estão expostos. O texto-base pode vir de qualquer fonte: uma página de revista ou jornal – físicos –, ou de um ambiente virtual, tão comum aos nossos estudantes. Para Ribeiro,

não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer as linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados (p. 119).

A obra de Ana Elisa Ribeiro contribui para as discussões sobre retextualização e preenche uma lacuna nos estudos acerca de metodologias de ensino de língua materna. Com uma linguagem simples e precisa, sem perder o rigor teórico e conceitual, a autora traz um tema que não pode mais ser negligenciado nas salas de aula, tanto de ensino básico quanto superior: a importância do trabalho com textos multimodais, seja como objeto de leitura, seja de produção. Nosso cotidiano está cercado de textos compostos por múltiplas semioses, desde as redes sociais, nas quais combinamos imagens – com diferentes modulações visuais – com mensagens verbais, até portais de notícias e blogs, onde áudios e vídeos complementam as mensagens escritas.

Os capítulos referentes à análise dos dados, especialmente aqueles que apresentam as produções realizadas a partir de textos verbais, trazem revelações importantes, na medida em que apontam a falta de habilidade que os nossos estudantes têm em produzir textos em linguagem que não seja a verbal. Um dos argumentos usados pela autora para justificar a importância da leitura e da produção de textos multimodais assenta-se sobre o fato de que alguns conteúdos terão uma expressão muito mais adequada pela combinação de linguagem verbovisual, como é o caso dos mapas, por exemplo: o trajeto para se chegar a determinado ponto é muito mais bem expresso através de uma representação cartográfica que de uma explicação oral ou escrita.

Além disso, imagens, gráficos, infográficos, tabelas e outras semioses cumprem papel fundamental na construção dos sentidos dos textos. Isso pode ser verificado ao abrirmos qualquer site da internet, ao lermos jornais, revistas, histórias em quadrinhos, livros didáticos. Com relação à produção de textos multimodais, Ribeiro enfatiza que tal prática amplia aquilo que Kress (2003), citado pela autora em outro trabalho (RIBEIRO, 2015, p. 114), chama de “poder semiótico”, ou seja, a habilidade em lidar com diferentes tipos de signos, em produzir sentidos e em manejar linguagens. O desenvolvimento do nosso “poder semiótico” amplia o leque de linguagens que dominamos, e, conseqüentemente, o nosso poder de expressão.

Por todos esses motivos, *Textos multimodais: leitura e produção* é leitura obrigatória para professores que trabalham com disciplinas que envolvam leitura e produção de textos, independentemente do nível de ensino em que atuam. Estudantes dos cursos de Letras e Comunicação Social, por terem como objeto de estudo e de trabalho as linguagens, também terão muito a ganhar com o estudo dessa obra.

Referências Bibliográficas

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v. 8, n.1, p. 112-123, 2015.

Resenha recebida em: 30.08.2016

Resenha aprovada em: 24.10.2016